



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA APARECIDA AUGUSTO FERRARI

**PROCESSOS FORMATIVOS COLABORATIVOS INCLUSIVOS:
COORDENADORES PEDAGÓGICOS, PROFESSORES DAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E COMUM**

Presidente Prudente - SP
2023



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA APARECIDA AUGUSTO FERRARI

**PROCESSOS FORMATIVOS COLABORATIVOS INCLUSIVOS:
COORDENADORES PEDAGÓGICOS, PROFESSORES DAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E COMUM**

Tese apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen.

Presidente Prudente - SP
2023

371.92 Ferrari, Fernanda Aparecida Augusto.
F412p Processos formativos colaborativos inclusivos:
coordenadores pedagógicos, professores das salas de
recursos multifuncionais e comum. / Fernanda Aparecida
Augusto Ferrari. – Presidente Prudente, 2023.
260 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do
Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2023.
Bibliografia.
Orientadora: Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya
Schlünzen.

1. Política educacional. 2. Educação inclusiva. 3.
Educação especial. 4. Formação de Professores. Título.

FERNANDA APARECIDA AUGUSTO FERRARI

**PROCESSOS FORMATIVOS COLABORATIVOS INCLUSIVOS:
COORDENADORES PEDAGÓGICOS, PROFESSORES DAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E COMUM**

Tese apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 07 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen.
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente – SP

Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente – SP

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente – SP

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Universidade Estadual Paulista - Unesp
Marília – SP

Profa. Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro
Universidade Estadual Paulista - Unesp
Presidente Prudente – SP

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus que nunca me desamparou e sempre foi a minha luz nos caminhos mais sombrios que eu já percorri.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder esse momento de felicidade, a realização de um grande sonho. Feliz por Ele ter caminhado comigo, nos momentos de angústia e de desejo em desistir, sei que me proporcionou sabedoria suficiente para que eu conseguisse finalizar cada etapa do curso com êxito.

Agradeço ao meu pai, Alípio Augusto, que me apoiou nos momentos mais conturbados da minha trajetória acadêmica, incentivando a nunca desistir dos meus sonhos e a perseverar sempre.

À minha irmã, Eliana Aparecida Augusto, que se tornou a minha segunda mãe depois da partida da nossa guerreira. Gratidão, minha amada, por ensinar não apenas com palavras, mas com gestos, testemunhando que o amor tudo suporta e transforma.

Ao meu marido, Wellington Ribeiro Ferrari, por sua paciência no decorrer desses quatro anos, pelo apoio nas noites de desespero pelo pouco tempo para estudar, conciliando trabalho e pesquisa. Homem companheiro, amável e que soube compreender as minhas angústias, ansiedades e as muitas noites sem dormir.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, que desde a minha aprovação no processo seletivo do doutorado soube, com carinho, me incentivar a não desistir do meu sonho. Minha grande orientadora que sempre foi muito educada e amável soube com maestria me direcionar durante toda a minha trajetória acadêmica. Ela, mulher guerreira, é um exemplo de vida, de amor e respeito ao próximo, além de todo o conhecimento que ela já construiu no decorrer de seu brilhante percurso na pesquisa.

À minha amiga e madrinha, Paula Renata Amorim Santos, a personificação da alegria, do acolhimento, da ajuda a todos. Ela me incentivou, ouviu e ajudou-me ricamente com os sábios conselhos. Grata pelo carinho e apoio durante as madrugadas.

Aos meus professores que sempre me incentivaram, apoiaram e compartilharam saberes imprescindíveis para a minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

As participantes da pesquisa, coordenadoras, professores da Sala Regular, professoras da SRM, grandes contribuintes para a realização desse trabalho. Aceitaram a proposta com o coração receptivo, trocando saberes sobre a Educação Especial e Inclusiva.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que autorizou e apoiou a realização da formação colaborativa com os professores e coordenadores da rede.

À minha orientadora do mestrado, Profa. Dra. Daniele Aparecida do Nascimento dos Santos que ofereceu o apoio necessário durante essa trajetória tão sonhada.

Às professoras Doutoras Elsa, Anna Augusta, Cícera, Camélia e Paloma e aos professores Doutores Cristiano e David que aceitaram o convite para compor a banca de doutorado; com as suas valiosas experiências auxiliaram para o alinhamento final da minha tese.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram para a conquista desse sonho. Grata por acreditarem na minha paixão pela docência e em meu desejo incessante por novas estratégias e recursos para os meus estudantes e professores.

“Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história”. (Freire, 1991, p.16).

RESUMO

Processos formativos colaborativos inclusivos: coordenadores pedagógicos, professores das Salas de Recursos Multifuncionais e comum

Essa tese de Doutorado está vinculada à Linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (PPGE/Unoeste). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008a) considera como Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) as pessoas com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), assegurando-lhes a inclusão, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a permanência desses estudantes na rede regular, conforme está previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Essa realidade e as mudanças por que passa a sociedade têm feito com que os professores do ensino comum e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) repensem o seu trabalho pedagógico e a sua formação. A realidade que se constata é que o professor da classe comum ainda se sente despreparado e com dificuldade para incluir o EPAEE. Aliar as habilidades desse profissional ao conhecimento dos profissionais da SRM pode auxiliar na sua formação continuada, na reflexão e na revisão de suas práticas pedagógicas. Diante do exposto, essa tese teve como objetivo propor e conduzir um Programa de Formação Colaborativa entre coordenador pedagógico (CP), professores da SRM e professores da classe comum (PSC). Inicialmente, junto à Secretaria de Educação do município onde essa tese foi desenvolvida, mapearam-se as escolas com SRM e, a partir disso, identificaram-se os CP, professores da SRM e os professores do ensino comum que tinham EPAEE em suas salas de aula, para as respectivas escolas. Na sequência foi elaborado um questionário para o mapeamento sociodemográfico e o levantamento da experiência, do estágio profissional em que cada participante se encontrava, bem como das necessidades formativas de cada um deles e dos temas de interesse a serem abordados na formação colaborativa. A partir desse levantamento foi planejado, construído e conduzido um Programa de Formação Colaborativa, composto de seis encontros presenciais com o objetivo de promover o trabalho em equipe e estimulá-los a desenvolver estratégias, abordagens pedagógicas e empregar recursos no intuito de promover a inclusão escolar. No decorrer do processo, os profissionais

planejaram e desenvolveram aulas para promover a inclusão, prevendo atividades e recursos, em nível individual e em equipe, para todos os estudantes da sala de aula. Neste sentido, utilizaram a Autoscopia para refletir sobre a sua própria prática dentro da sala e avaliar a condução do programa formativo como um todo. O estudo foi do tipo colaborativo, de abordagem qualitativa, analisando as políticas de formação continuada e a PNEEPEI (Brasil, 2008a). O questionário aplicado serviu de base para a elaboração dos encontros formativos. Ao final dos encontros, procedeu-se com a análise de conteúdo de Bardin (2011) com o objetivo de categorizar, analisar e avaliar os resultados dos seis encontros. Como resultado, buscou-se contribuir para a compreensão quanto às políticas educacionais, a formação e atuação dos professores participantes por meio da colaboração entre as áreas de atuação.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação inclusiva; educação especial; formação colaborativa; formação de professores.

ABSTRACT

Inclusive collaborative training processes: pedagogical coordinators, teachers of the Multifunctional and common Resource Rooms

This Doctoral thesis is linked to the Research Line “Public Policies in Education, Educational Practices and Diversity” of the Graduate Program in Education at the Universidade do Oeste Paulista (PPGE/Unoeste). The National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (NPSEPIE) (BRAZIL, 2008a) considers as Target-Students of Special Education (TSSE) people with disabilities (hearing, physical, intellectual and visual), Autism Spectrum Disorder (ASD) and High Skills/Gifted (HS/G), ensuring them inclusion, Specialized Educational Services (SEE) and permanence of these students in the regular teaching systems, as provided in the Federal Constitution of 1988. This reality and the changes that society has gone through have made teachers of ordinary education and the Multifunctional Resource Rooms (MRR) rethink their pedagogical work and their training. The reality is that the common class teacher still feels unprepared and with difficulty to include the TSSE. Combining the skills of this professional with the knowledge of MRR professionals can help in their continuing education, reflection and review of their pedagogical practices. Given the above, this thesis aimed to propose and conduct a Collaborative Training Program between pedagogical coordinators, MRR teachers and teachers from the common class. Initially, together with The Department of Education of the Municipality where this thesis was developed, the schools with MRR were mapped and, from that, the pedagogical coordinators, MRR teachers and common class schoolteachers who had TSSE in their classrooms were identified. Subsequently, a questionnaire was prepared for the sociodemographic mapping and for experience surveying, also for the professional stage in which each participant was, as well as the training needs for each of them and the topics of interest to be addressed in collaborative training. Based on this survey, a Collaborative Training Program was planned, built and conducted, consisting of six face-to-face meetings with the objective of promoting teamwork and encouraging them to develop strategies, pedagogical approaches and employ resources in order to promote school inclusion. During the process, the professionals planned and developed classes to promote inclusion, providing activities and resources, at individual and group level, for all the students in the classroom. In this sense, they used Autoscropy to reflect on their own practice within the classroom and

to assess the conduction of the training program. The study was collaborative, with a qualitative approach, analyzing continuing education policies and NPSEPIE (Brazil, 2008a). The applied questionnaire served as the basis for the preparation of training meetings. At the end of the meetings, Bardin's Content Analysis (2011) was carried out with the aim of categorizing, analyzing and evaluating the results of the six meetings. As a result, this thesis aimed to contribute to the understanding of educational policies, the training and performance of participating teachers through collaboration between the areas of activity.

Keywords: educational policies; inclusive education; special education; collaborative training; teacher training.

LISTA DE SIGLAS

AEE -	Atendimento Educacional Especializado
AFC -	Análise Fatorial de Correspondência
AH/S -	Altas Habilidades/Superdotação
ANPEd -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE -	Associação de Pais e Mestres dos Excepcionais
APM -	Associação de Pais e Mestres
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAAE -	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE -	Conselho de Escola
CEB -	Câmara de Educação Básica
CCS -	Construcionista, Contextualizada e Significativa
CHD -	Classificação Hierárquica Descendente
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CONEP -	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DA -	Deficiência Auditiva
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI -	Deficiência Intelectual
DM -	Deficiência Múltipla
DNC -	Diretrizes Nacionais Curriculares
DUDH-	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EPAEE -	Estudante Público-Alvo da Educação Especial
IBC -	Instituto Benjamim Constant
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M -	Índice de Desenvolvimento Humano

INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES -	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI -	Lei Brasileira de Inclusão
<i>IraMuteQ</i> -	<i>Software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
ODS -	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONEESP -	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU -	Organização das Nações Unidas
PDI -	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI -	Planejamento Educacional Individualizado
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI -	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PRODESP -	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
RBE -	Revista Brasileira de Educação
RSL -	Revisão Sistemática de Literatura
SEESP -	Secretaria de Educação Especial
SECADI -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SRM -	Sala de Recursos Multifuncionais
TA -	Tecnologia Assistiva
TEA -	Transtorno do Espectro Autista
<i>TESEO</i> -	<i>Base de Datos de Tesis Doctorales</i>
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Descritores e Publicações Encontradas e Seleccionadas no Portal de Periódicos da Capes	43
Quadro 2 -	Publicações Encontradas e Seleccionadas na Base de Dados Nacional-RBE.....	51
Quadro 3 -	Descritores e Publicações Encontradas e Seleccionadas na Base de Dados Internacional- <i>TESEO</i>	59
Quadro 4 -	Compilação dos Trabalhos Seleccionados nas Bases CAPES, RBE e <i>TESEO</i>	62
Quadro 5 -	Bases de Dados dos Estudos Encontrados e Seleccionados para Análise	64
Quadro 6 -	Resumo Geral dos Estudos Seleccionados por Ano	64
Quadro 7-	Organização Escolar e Administrativa das Escolas Pesquisadas.....	116
Quadro 8 -	Estrutura Física das Escolas Pesquisadas	116
Quadro 9 -	Caracterização dos CP do Município	122
Quadro 10 -	Professores das SRM Participantes da Pesquisa	123
Quadro 11 -	Professores das Salas Comuns Participantes da Pesquisa.....	125
Quadro 12 -	Informações sobre os EPAEE.....	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma das Pesquisas nas Bases de Dados Alicerçado na Metodologia PRISMA.....	41
Figura 2 - Nuvem de Palavras das Publicações dos Setes Resumos.....	65
Figura 3 - Similitude dos Resumos dos Trabalhos.....	66
Figura 4 - Singularidades das Categorias das Pesquisas.....	67
Figura 5 - Análise Fatorial de Correspondência das Pesquisas.....	68
Figura 6 - <i>Layout</i> do Grupo de Formação de Professores.....	132
Figura 7 - <i>Layout</i> da Página Inicial do Questionário Disponibilizado no <i>Google Forms</i>	132
Figura 8 - Representação Esquemática dos Encontros Formativos.....	136
Figura 9 - <i>Slide</i> para Contextualização da Formação Colaborativa e da Abordagem CCS.....	172
Figura 10 - <i>Slide</i> Utilizado com as Evidências da Falta de Formação.....	174
Figura 11 - Atividade de Pintura das Figuras Geométricas para o EPAEE.....	179
Figura 12 - Tatame para Cálculos Matemáticos.....	180
Figura 13 - Caixa de Alfabetização.....	181
Figura 14 - <i>Slide</i> sobre o Público a ser atendido pela Educação Especial.....	182
Figura 15 - Mensagem de <i>WhatsApp</i> entre a Pesquisadora e a PSCEC1 – Parte I.....	185
Figura 16 - Mensagem de <i>WhatsApp</i> entre a Pesquisadora e a PSCEC1 – Parte II.....	185
Figura 17 - Mensagem de <i>WhatsApp</i> entre a Pesquisadora e a PSCEC1 – Parte III.....	186
Figura 18 - Autorreflexões das Ações dos Professores em Sala de Aula.....	193
Figura 19 - <i>Layout</i> do <i>Google Classroom</i>	196
Figura 20 - Recurso Pedagógico Elaborado pela PSCEA1.....	216
Figura 21 - Atividade Desenvolvida pela Equipe 2 com EPAEE e Estudantes da Sala Comum.....	217

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Percentual da Aceitação dos CP das Escolas	122
Gráfico 2 -	Percentual da Aceitação dos Professores das SRM das Escolas.....	124
Gráfico 3 -	Percentual da Aceitação dos PSC da EMA.....	126
Gráfico 4-	Percentual da Aceitação dos PSC da EMB.....	127
Gráfico 5 -	Percentual da Aceitação dos PSC da EMC	127
Gráfico 6 -	Tempo de Atuação das Participantes da Pesquisa na Rede Municipal de Ensino	143
Gráfico 7 -	Percentual de Formações Ofertadas pelo Município para os Professores	145
Gráfico 8-	Principais Desafios Apontados pelos Participantes no Trabalho com os EPAEE.....	152

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Apresentação	22
1.2	Justificativa e relevância da pesquisa.....	26
1.3	Pergunta norteadora	34
1.4	Objetivo geral.....	35
1.5	Objetivos específicos.....	35
1.6	Tese	35
2	REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: FORMAÇÃO COLABORATIVA	37
2.1	Critérios de favorabilidade	39
2.2	Catálogo de Teses e Dissertações	42
2.2.1	Revista Brasileira de Educação	51
2.2.2	Base de Datos de Tesis Doctorales (<i>TESEO</i>)	59
2.3	Análise das pesquisas selecionadas por meio do <i>Software IraMuteQ</i> ..	61
2.4	Apuração dos dados	63
2.4.1	Análise estatística com o <i>Software IraMuteQ</i>	65
3	REFERENCIAL TEÓRICO	71
3.1	Resgate histórico do processo formativo de professores	71
3.2	Formação Colaborativa no contexto escolar.....	79
3.3	Educação Inclusiva: conceitos e abrangências.....	87
3.4	Políticas da educação e suas especificidades na Educação Inclusiva .	91
3.5	Especificidades dos serviços de apoio no ensino comum: AEE e SEM	99
3.6	Formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva.....	104
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	109
4.1	Contexto e universo da pesquisa.....	109
4.2	Conhecendo os participantes da pesquisa.....	117
4.2.1	Pesquisadora.....	119
4.2.2	Coordenadores pedagógicos.....	121
4.2.3	Professores do Atendimento Educacional Especializado	123
4.2.4	Professor da sala comum	124
4.3	Abordagem da pesquisa	129
4.4	Descrição do roteiro metodológico e de análise e seleção dos dados	131
4.5	Ética da pesquisa	138
5	PERFIL DOS PARTICIPANTES, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO	139
5.1	Análise das respostas do questionário.....	139
6	RESULTADOS E ANÁLISES DO PROCESSO FORMATIVO COLABORATIVO	169
6.1	Descrição do Programa de Formação Colaborativa	169

6.1.1	Primeiro encontro formativo: Apresentação da proposta da formação colaborativa	171
6.1.2	Segundo encontro formativo: Busca de respostas/ propostas educativas que favoreçam o sucesso escolar dos EPAEE.....	173
6.1.3	Terceiro encontro formativo: Diferenças e semelhanças entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva	178
6.1.4	Quarto encontro formativo: Principais políticas que regem a Educação Especial e a Educação Inclusiva	188
6.1.5	Quinto encontro formativo: O trabalho em colaboração para o apoio a inclusão	191
6.1.6	Sexto encontro formativo: Encerramento dos encontros e das atividades no <i>Google Classroom</i>	193
6.2	Análise dos dados das atividades disponibilizadas no <i>Google Classroom</i>	196
6.3	Análise do Processo Formativo Colaborativo pela pesquisadora a partir da Autoscopia.....	227
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
	REFERÊNCIAS.....	236
	APÊNDICES.....	255
	APÊNDICE A - PREÂMBULO.....	256
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	257
	APÊNDICE C - QUESTÕES DISPONIBILIZADAS NO <i>GOOGLE FORMS</i>	258

1 INTRODUÇÃO

“O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” (Freire, 1981, p. 47).

Neste capítulo introdutório o leitor será convidado a conhecer um pouco mais da pesquisadora, sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, os motivos que a levaram a se interessar, a se apaixonar e a pesquisar sobre o nobre e interessante mundo da formação colaborativa dos professores e dos demais profissionais que atuam na Educação Inclusiva. Já nessa seção, serão apresentadas, de forma detalhada, as razões, as circunstâncias, os documentos, fatos e dados estatísticos que dão sustentação à justificativa e à relevância dessa pesquisa. Com o detalhamento dos números, dos documentos, resoluções e a descrição das políticas alinhadas à afirmação de pesquisadores da área da educação, a pesquisadora constrói o seu texto e elabora toda a problemática para o desenvolvimento do presente trabalho. A partir desse ponto, o leitor será apresentado à tese proposta seguida da pergunta norteadora, que guiará todo o desenvolvimento desse trabalho. Na sequência, o leitor conhecerá os objetivos do presente trabalho, divididos em objetivo geral, o principal a ser alcançado por esse trabalho, e cinco objetivos específicos do desenvolvimento deste. A pesquisa foi organizada em seis capítulos.

No primeiro capítulo faz-se uma apresentação da pesquisadora e autora desse trabalho, delineando os caminhos que a conduziram até o presente momento, de forma resumida. A partir da compreensão do caminhar da autora, faz-se importante apresentar a problematização e a relevância do presente trabalho para a formação colaborativa entre PSC, professores da SRM e CP. Na sequência, são apresentados ao leitor o objetivo geral, os objetivos específicos e a tese de presente pesquisa.

Já o segundo capítulo trata da Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Neste capítulo a autora se alicerça na metodologia *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Moher *et al*, 2009) para filtrar os trabalhos encontrados nas bases de dados pesquisadas, utilizando para esse fim, o critério da favorabilidade. Após a seleção dos trabalhos, utilizou-se o *software IRaMuTeQ* para análise e apuração de cada um dos trabalhos encontrados.

O terceiro capítulo trata do levantamento bibliográfico de autores renomados que falam sobre a inclusão do Estudante Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)

na sala regular, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008a) e a formação colaborativa, trazendo as contextualizações necessárias. Neste sentido, inicialmente são apresentados os conceitos e a abrangência da Educação Inclusiva. A seguir, é realizado um resgate histórico do processo de formação de professores. Na sequência, analisa-se a formação de professores com vistas ao trabalho na Educação Especial e Inclusiva, abordando, em seguida, o contexto da formação colaborativa no ambiente escolar. Também, como desdobramento desse capítulo, aborda-se as especificidades da Educação Inclusiva e as políticas educacionais voltadas para essa educação. Por fim, esse capítulo trata dos serviços de apoio, no âmbito da Educação Especial, abordando especificamente o campo de trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

No capítulo 4, aborda-se o caráter da pesquisa, definindo-a se é qualitativo ou quantitativo. Em seguida, apresenta-se a descrição e o detalhamento dos procedimentos metodológicos nela utilizados. Para tanto, procura-se detalhar o passo a passo do roteiro metodológico a ser desenvolvido no trabalho. Em seguida, busca-se contextualizar, para o leitor, o universo onde a pesquisa foi desenvolvida e o público-alvo impactado pelos resultados dela. Além disso, estão explicitados os papéis dos participantes desse trabalho sendo: PSC, professor da SRM e CP. Por fim, esse capítulo aborda o procedimento ético de pesquisa a ser adotado.

No capítulo 5 são feitos os desenvolvimentos e as análises dos questionários e dos encontros formativos, utilizando-se da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Para o questionário, em específico, são colocadas as perguntas feitas, com as suas respectivas categorizações e as análises sob a ótica de três categorias criadas, às quais são mostradas a seguir:

- a) Categoria 1: Perfil profissional e sociodemográfico das participantes da pesquisa;
- b) Categoria 2: Circunstâncias do fazer pedagógico;
- c) Categoria 3: Perspectivas da formação colaborativa.

No capítulo 6 descreve-se em detalhes cada um dos seis encontros formativos, com as datas, participantes, atividades desenvolvidas, objetivos e

resultados alcançados. Para a análise desses encontros foram criadas cinco categorias, a saber:

- a) Categoria 1: Insuficiência de conhecimentos e resistência em proporcionar uma Educação Inclusiva;
- b) Categoria 2: Pouco incentivo à formação continuada acerca da Educação Especial e inclusiva;
- c) Categoria 3: Distanciamento entre o que é previsto nas políticas públicas e o que acontece na prática;
- d) Categoria 4: Aspectos positivos da formação colaborativa de professores para uma Educação Inclusiva;
- e) Categoria 5: Sentimentos proporcionados por meio do contato reflexivo e prático com uma Educação Especial e inclusiva.

Todas as perguntas do questionário, bem como cada encontro formativo são analisados, com o seu contraponto ou suporte teórico expresso. Os resultados estão descritos e são analisados no supracitado capítulo.

Na parte final do trabalho, tem-se as considerações finais, faz-se um contraponto do desenvolvimento da pesquisa, dos encontros formativos e dos resultados alcançados com o objetivo geral e os cinco objetivos específicos propostos no início da presente tese, com a preocupação de assegurar que cada um deles tenha se cumprido ao término da tese. Após as referências, são inseridos os apêndices, que foram divididos em três:

1. Identificado por A, contém o preâmbulo do trabalho, trazendo consigo uma contextualização do trabalho desenvolvido, a importância da participação e, não menos importante, convidando os professores e coordenadores para participar da pesquisa;
2. Identificado por B traz consigo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento cuja concordância dos termos e assinatura do próprio se tornam imprescindíveis para a participação na pesquisa da presente tese;
3. Identificado por C, traz na íntegra, as dezesseis perguntas que foram utilizadas no questionário e direcionadas aos participantes.

A seguir, a pesquisadora faz um relato sobre a sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, trazendo os motivos que a fizeram chegar no estágio atual, trabalhando e desenvolvendo pesquisas com a Educação Especial e Inclusiva, chegando ao desenvolvimento desta tese.

1.1 Apresentação

Nasci¹ em 05 de janeiro de 1986, na pequena cidade de Cândido Mota, interior do Estado de São Paulo. Sou a filha caçula de um lavrador, que aos quatro anos de idade ficou órfão de pai e aos poucos conforme ia crescendo também cresciam as responsabilidades com o sustento da casa. A sua mãe, viúva, contava com a sua ajuda para também cuidar da única irmã que nasceu após sete dias da morte do seu genitor. Minha mãe, também filha de lavradores, não teve a oportunidade de finalizar o ensino fundamental, pois auxiliava na educação dos três irmãos menores. Assim, meus pais abandonaram a escola muito precocemente por conta da necessidade de trabalhar, mas ainda assim sempre me ensinaram a valorizar os estudos e, ao seu modo, me incentivaram a permanecer na escola.

Estudei os primeiros anos do ensino fundamental em uma escola de um distrito. Apesar da falta de estrutura e dos recursos escassos com os quais as professoras podiam contar, foi lá que me encantei pelas palavras, pela leitura, pela escrita e pelas possibilidades que esse ambiente poderia me proporcionar.

A partir dessa primeira vivência, o processo de escolarização tomou grandes proporções em minha vida. Quando completei dezoito anos, fatigada de morar na zona rural e enfrentar os desafios climáticos, financeiros e de acesso à escola, resolvi vir morar com uma madrinha em Palmital - SP, cidade vizinha da minha cidade natal.

Em 2007, ingressei na Universidade, no curso de Letras-português/inglês e concomitantemente comecei a trabalhar de segunda à sexta-feira em um estabelecimento comercial e, aos sábados e domingos desenvolvia projetos no Programa do Governo Federal - Escola da Família, para custear as despesas provenientes das minhas escolhas; já no segundo ano da licenciatura comecei a ministrar aulas em caráter de substituição nas escolas estaduais.

¹ Utilizo a primeira pessoa do singular para discorrer sobre o meu percurso pessoal, acadêmico e profissional, significativo para a compreensão no interesse no tema da tese; após esse tópico, a tese será escrita na forma impessoal ou terceira pessoa do plural.

Com essa diferente e tão almejada realidade, conhecia um mundo novo, cheio de encantos, com muitas possibilidades e ao mesmo tempo com muitos desafios e percalços.

Finalizei a graduação em 2007, com muito êxito acadêmico e muitas dificuldades em relação ao tempo e disponibilidade financeira. Mas, de imediato, ingressava no curso de Pedagogia (2009), pois também almejava trabalhar com estudantes do Ensino Fundamental I.

Na época, mesmo trabalhando e estudando muito, a cada dia me encantava mais com a docência e o desejo de transformar a educação segregadora em uma Educação Inclusiva, era intenso! Com estes desejos, procurei tentar entender um pouco mais sobre a educação, o que me levou a realizar dois cursos de pós-graduação, um em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2010) e o outro em Educação Especial (2011). Além disso, fiz mais uma graduação em Matemática em 2012.

Em relação às experiências profissionais, realizei o primeiro concurso público da rede municipal, em 2011, no qual consegui me efetivar. Em seguida desisti das aulas na rede estadual para ingressar na Associação de Pais e Mestres dos Excepcionais (APAE) de Palmital a convite da direção da instituição filantrópica. Na medida em que eu trabalhava com os estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), compreendia a necessidade de fazer a diferença na vida deles, principalmente daqueles que estavam na rede municipal e frequentavam a SRM.

No percorrer da minha caminhada, em 2015, consegui me efetivar em um município vizinho como professora da Educação Especial, exercendo as minhas atividades laborais na SRM. A cada dia de trabalho, exercido com EPAEE², em parceria com os professores da classe comum do ensino regular sentia a necessidade de buscar novos conhecimentos para desenvolvê-los em sala. Além disso, almejava saber cada vez mais para orientar os professores quanto à adequação de recursos, EPAEE, e outros assuntos relacionados a Educação Especial e Inclusiva. De forma geral, o que se percebia é que a maioria dos professores com os EPAEE em sua sala

²Estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, em consonância com a PNEEPEI (Brasil, 2008a).

demonstrava resistência em desenvolver estratégias específicas para esses estudantes.

Assim, ao longo da minha trajetória como professora do AEE na SRM, sempre observei a existência de uma lacuna na formação inicial para atuação como professor da classe comum do ensino regular, no que tange ao trabalho com os EPAEE, provocada pela aprovação da Resolução n. 1/2006, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2006). Esta legislação afeta diretamente o curso de Licenciatura em Pedagogia, uma vez que extingue as habilitações nestes cursos, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atendimento desses estudantes. Soma-se a isso ainda, a dificuldade que esses professores apresentam em trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva. Há também a insuficiência de conhecimentos acerca da concepção de inclusão, expressa e construída, democraticamente, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e demais documentos disponíveis referentes à Educação Especial e Inclusiva.

Diante da necessidade emergente observada nas instituições de ensino em relação a Educação Especial e Inclusiva, ingressei no mestrado acadêmico em 2018, do PPGE/Unoeste, como aluna regular. Neste processo, optei pela linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade”, trazendo as dúvidas, diligências, aspirações e expectativas para a construção de um possível ambiente inclusivo na escola e professores conscientes da incumbência do ensinar com equidade de oportunidades.

No decorrer do mestrado, além dos conhecimentos relacionados à minha pesquisa, também tive o contato com diversos outros saberes durante o cumprimento dos créditos exigidos para a finalização do curso. Saberes estes imprescindíveis para alavancar ainda mais o anseio de entender o mundo, os métodos de exclusão e as viabilidades de inclusão. Dentre eles, destaco o pensamento de Mantoan (2015) em relação a inclusão que é a capacidade de compreender e reconhecer o outro em nós e ter a virtude de se relacionar com eles.

Essa caminhada resultou na produção da Dissertação de Mestrado, intitulada: “Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do Ensino Fundamental I”. A pesquisa foi desenvolvida sob a orientação da Professora Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, defendida em novembro de 2019. Nesse estudo, realizei a caracterização da Educação Especial no Brasil, as políticas que permearam a Educação Especial e

Inclusiva e analisei as inquietações, angústias e desejos dos professores da classe comum do ensino regular, especificamente quanto ao trabalho desenvolvido com os EPAEE. Também pude constatar, por meio da pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados - entrevistas semiestruturadas e da Autoscoopia -, que os professores não receberam formações da Secretaria Municipal de Educação, relacionadas à Educação Inclusiva.

A técnica da Autoscoopia originou-se na França no Centro de Audiovisuais da Escola Normal de Saint Cloud, em 1967. Trata-se de uma gravação de um profissional em ação e que depois ele assiste ao vídeo de sua atuação e faz uma autoanálise dela. Diversos autores, tais como Linard (1974), Prax e Linard (1975), Sadalla e Larocca (2004) relataram que o processo de videogravação permite a reflexão em relação à formação de professores mediante a exposição da sua apresentação em tela, instigando o potencial de mudança de atitude ou prática pedagógica. Ao utilizar essa técnica o profissional videogravado tem condições de se ver em ação e pode, a partir de uma análise crítica, repensar as suas próprias práticas.

Diante destes problemas vividos, os mais dedicados e inconformados com a situação, acabavam custeando os seus próprios cursos de aperfeiçoamento. Além disso, observei que a maioria dos docentes desconheciam os preceitos da PNEPEI (BRASIL, 2008a) e desejavam formações para aperfeiçoar o trabalho desenvolvido junto aos EPAEE. Dessa constatação, nasceu então, o desejo de realização de um novo projeto de pesquisa, no nível de doutorado, para o qual fui aprovada em fevereiro de 2021, pelo PPGE/Unoeste, sob orientação da professora Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, dando continuidade e ampliação da dissertação defendida. Assim, esse projeto de pesquisa intencionou um estudo que possibilitou, por meio da ação colaborativa entre a pesquisadora, os CP, as professoras da SRM e as PSC do ensino regular, verificar como elaborar um Programa de Formação Colaborativa. Assim, procurando efetivá-lo no espaço escolar, a partir das necessidades e anseios advindos do cotidiano escolar, propiciando a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido junto aos EPAEE, com vistas à efetivação de uma educação equitativa e de qualidade e, conseqüentemente, de uma escola que, de fato, caminhe no viés da inclusão.

Neste sentido desejava, junto com as participantes da pesquisa, entender as políticas educacionais supracitadas, bem como as internacionais e as suas respectivas diretrizes. Para tanto, o intuito era de aumentar a sintonia entre os

elementos constituintes de um processo formativo educacional inclusivo, no cotidiano escolar, com o desejo de melhorar a atuação profissional de cada membro envolvido, ampliar os espaços de diálogo, permitir aos estudantes vivenciar melhores experiências de aprendizado. Assim, abrir novas possibilidades para um sistema inclusivo, contribuir para a formação cidadã dos seus estudantes e, por fim, trazer benefícios para o meio educacional e para a sociedade como um todo. A opção pela proposta de pesquisar sobre o processo formativo colaborativo expresso aqui, é orientada pela compreensão de que a aprendizagem das participantes se potencializa pela ampliação do espaço de discussão para troca de experiências, estudo, exposição de ideias e dúvidas (Gai, 2015). Após discorrer sobre a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, as intenções e possibilidades do estudo que me proponho a realizar, apresentarei a seguir, a justificativa e a relevância da pesquisa, a tese, a pergunta norteadora e os objetivos geral e específicos.

1.2 Justificativa e relevância da pesquisa

A partir da implementação de políticas públicas educacionais que visam garantir o acesso de todos à escola, incluindo os EPAEE, as instituições escolares têm sido desafiadas a garantir que esse direito seja respeitado e que as crianças que as frequentam, tenham a melhor educação possível, sentindo-se parte do processo educacional do ensino regular, aprendendo e convivendo com todos.

Dentre os documentos que preconizam e garantem tal modalidade de educação e que visam garantir a educação formal como direito de todos e dever do Estado, merecem destaque: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (DUDH) (ONU, 1948), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, (Brasil, 1990), a Declaração Final da Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em Salamanca em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o Decreto nº 6.949/2009 que publica a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, firmados em Nova Iorque, nos Estados Unidos, em 30 de março de 2007 (Brasil, 2009a), a PNEEPEI (Brasil, 2008a), o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – reconhecido como Lei Brasileira

de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015a), e a Agenda de 2030, documento elaborado em 2015 por 193 estados participantes da ONU. Tal documento tem o intuito de eliminar a miséria, promover o desenvolvimento econômico e resguardar o meio ambiente da ação humana. Entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as 169 metas a efetivar nos países, destacamos a Meta 4, que está intrinsecamente relacionada à garantia da educação na perspectiva inclusiva e equitativa, promovendo aprendizagem para todos os estudantes.

Essas legislações servem de referência para as instituições de ensino da modalidade de ensino básico e de ensino superior, indicando quais pontos precisam ser revistos para garantir uma educação de acesso, permanência e aprendizagem a todos, uma vez que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu artigo 205, define a educação como direito de todos e garante o desenvolvimento total dos indivíduos. O artigo 206, da supracitada constituição, em seu inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A partir da publicação da LDBEN, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 59, há a recomendação de que as instituições escolares devem garantir aos estudantes com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), TEA e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) meios e recursos necessários para atendê-los. Assim, é assegurada a terminalidade específica aos estudantes que não conseguiram o desempenho solicitado para a finalização do ensino fundamental em detrimento das suas deficiências e a celeridade de estudos aos estudantes com superdotação para conclusão das etapas escolares; a descrição de Educação Inclusiva, os preceitos para a modalidade de Educação Especial (art.58) e a formação de docentes (art. 62 a 64). Incluído pela Lei nº 12.056, (Brasil, 2009b), o inciso 1 menciona que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério”. Em consonância com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (MEC), de acordo com Peliz (2019), a formação especializada dos docentes para o atendimento dos EPAEE é reduzida, com somente 5,7% de docentes tendo formação para o atendimento a esses estudantes.

Os dados da pesquisa do censo escolar do ano de 2018, divulgados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), mostram que dentro

das instituições da rede pública de ensino, a Educação Inclusiva, aquela que acolhe a todos os estudantes, colocando-os na mesma classe, é a que tem os maiores índices de matrícula. Em relação aos EPAEE, na rede pública, 97,3% estavam matriculados nas classes comuns de ensino ao passo que, na rede particular, esse número era de 51,8%.

O total de estudantes matriculados na Educação Especial no ensino regular alcançou o número de 203.389 no ano de 2019, significando um aumento de 21,6% se comparado ao ano de 2015. Grande parte dessas matrículas concentra-se nos primeiros anos do ensino fundamental, que responde por 44,5% das matrículas da Educação Especial. Ao se comparar as diferenças no quantitativo de matrículas por fase de escolaridade, para os anos de 2019 e 2015, notou-se um aumento de 46,3% nas matrículas da Educação Especial para o Ensino Médio (INEP, 2019). Na rede privada de ensino, num quantitativo total de 46.891 matrículas da Educação Especial, um total de 16.217, ou 34,6% dos matriculados, estudavam em classes comuns do ensino regular.

Diante dos dados expressos acima, é possível afirmar que houve um aumento das matrículas como preveem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB nº 2/2001) (Brasil, 2001b).

Além das legislações é possível observar ao longo da história que a sociedade como um todo tem sido protagonista de muitas transformações, principalmente nos últimos cinquenta anos. Muitas mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e de mentalidade vêm acontecendo e a um ritmo acelerado, haja vista que o poder da informação rápida e acessível permitiu a muitas pessoas e à própria sociedade formar seus conceitos, suas próprias opiniões, sua visão de mundo e ainda assim poder mudá-las à luz de fatos novos, de avanços sociais, mudanças de tendências comportamentais ou de acordo com a sua própria vontade. E a educação não passa incólume a essas transformações. Especificamente no que diz respeito à Educação Especial, muitas mudanças vêm acontecendo neste mesmo período. Nos anos 1970 e 1980, os EPAEE eram segregados em seu contexto de convivência no meio educacional, tendo sua educação e instrução sendo conduzidas à parte, sem muitas possibilidades de inserção no meio de convivência dos estudantes da rede regular de ensino. A partir dos anos 1990, esse quadro começou a mudar e os EPAEE começaram a conviver e a frequentar as mesmas salas de aula que os estudantes do

ensino comum alcançando, gradativamente, maiores níveis de inclusão. Embora tenha havido muitos avanços, atualmente, ainda existem escolas e classes especiais dentro das escolas comuns, para os EPAEE, o que não contribui para a convivência mútua e o desenvolvimento da inclusão no âmbito da escola.

O ambiente de desenvolvimento do presente trabalho está configurado para as condições dos dias atuais, que é destacado pelo ingresso e pela convivência dos EPAEE nos sistemas comuns de ensino, passando a estudar e a conviver lado a lado com as outras crianças. Essa convivência mútua tem-se mostrado benéfica para todos os estudantes, quer seja EPAEE ou não, e tem contribuído para o aumento da qualidade da educação em todas as suas métricas. Todavia, incluir os EPAEE na rede comum não se configura obra do acaso, de aleatoriedade ou apenas resultado simples de força de vontade de fazê-lo acontecer.

A consecução e a execução desse direito são, na verdade, o produto de muito planejamento, discussão, execução de políticas, esforços de mudança da cultura dentro da escola, do fazer e do refazer pedagógico, da adequação dos mecanismos de apoio ao estudante, do apoio irrestrito de todos os profissionais presentes no ambiente escolar, quer sejam professores, coordenadores, profissionais da área administrativa e demais profissionais de suporte no ambiente escolar. Essa implementação é também resultado de debates mais profundos que abrangem, inclusive, os aspectos socioeconômicos e a implementação de leis que têm por objetivo reduzir as diferenças, a desigualdade social no país e o descalabro de leis e políticas que aprofundam ainda mais o fosso social existente no país.

Vilaronga e Mendes (2014) afirma que as políticas voltadas para a materialização de escolas inclusivas devem contemplar os aspectos de gestão e monitoramento de qualidade e equidade no direito de acesso ao ensino, com objetivos de aumentar a capilaridade da Educação Inclusiva nas redes de ensino do país e também de melhorar a qualidade da educação ofertada para os EPAEE e para toda a sociedade. Para que se concretizem os objetivos de aumento da capilaridade do ensino inclusivo nas redes de ensino comum do país, a referida autora afirma que é preciso, no mínimo, dobrar a quantidade de matrículas de EPAEE na rede regular. Pois, ainda de acordo com ela, o número de matrículas de EPAEE nessa rede é da ordem de 750 mil, sendo que aproximadamente 60% desses estudantes frequenta apenas a classe comum, sem o apoio do contra turno com o professor da SRM, ao passo que somente 40% deles estudam na classe comum e tem o apoio do AEE. Para

que o processo inclusivo realmente se efetive e produza resultados, é muito importante que todas as pessoas frequentem as escolas e instituições de ensino que possam ofertar experiências de aprendizado exitosas e de qualidade.

As supracitadas autoras também afirmam que cerca de 25% de todos os EPAEE estão matriculados em escolas especiais, não estando, necessariamente, recebendo educação formal. Para que haja aumento dessas matrículas, Mendes (2010) defende que é necessário criar estímulos. Logo, como consequência desse processo, o estado Brasileiro passa a assumir maiores obrigações na gestão educacional das escolas públicas, ampliando a oferta de Educação Inclusiva para a parcela de EPAEE em todas as suas faixas etárias: público infantil, adolescentes, adultos e idosos.

Mesmo que cerca de 40% dos EPAEE estejam frequentando as aulas regulares e o AEE no contra turno, conforme mencionado anteriormente, estudos como o do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)³ demonstram que, mesmo nessas condições, o problema da falta de educação de qualidade persiste, no que diz respeito às necessidades de formação para responder as demandas advindas da sociedade, nas esferas social, econômica, de afeto ou mesmo de solidez de conhecimentos em línguas, matemática e ciências. Isso se dá, principalmente, pelas condições inadequadas em termos de estrutura e condições de trabalho, pela qualidade deficitária da formação do professor da SRM e da classe comum, pela dificuldade educacional desses estudantes em anos anteriores, não atendendo aos pré-requisitos necessários para cursar o ano pleiteado, e também pelo trabalho desarticulado entre PSC, professor da SRM e demais profissionais do contexto escolar.

Mendes (2010) afirma a existência do problema da desarticulação entre os profissionais envolvidos na educação dos EPAEE, sobretudo pelo fato de que há descontinuidade de parceria pelo PSC. Hermes (2017) reafirma essa visão, ao observar que a existência do professor da SRM, na prática cotidiana, parece representar uma responsabilidade a menos para o PSC, no cumprimento do seu dever

³ O Observatório Nacional de Educação Especial é articulado pela Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e conta com uma estrutura formada por pesquisadores oriundos de 16 unidades federativas Brasileiras e por representantes de 22 universidades e de 18 cursos de pós-graduação. Em um momento posterior essa rede de pesquisa se expandiu e incorporou mais docentes e pesquisadores dos estados e municípios participantes. O principal objetivo dessa rede é de conduzir estudos e pesquisas sobre as políticas e as práticas existentes para a aplicação da inclusão escolar no cotidiano e na realidade das escolas Brasileiras.

de mediar conhecimento junto a esse público. Dessa forma, prioriza-se a continuidade do sistema escolar tradicionalista, sem que haja priorização da inclusão em seu núcleo, ainda que as estruturas para a Educação Inclusiva continuem existindo, mas sem a efetividade esperada. Portanto, efeitos colaterais da educação tradicional, tais como a fragmentação dos serviços e do suporte dentro e fora da unidade escolar se mantêm, perpetuando a lógica de elite, de seleção e por último, mas não menos importante, excludente.

Para romper as barreiras da lógica elitista e excludente de ensino e avançar num sistema verdadeiramente inclusivo, Vilaronga e Mendes (2014) observam que o primeiro passo é garantir mais e melhor acesso ao ambiente escolar público, aplicando investimentos em estrutura e pessoas para assegurar melhor a qualidade do ensino e potencializar as experiências de aprendizado de cada EPAEE. Como reforço a essa estratégia, poderia ser criada uma rede de apoio para aumentar o processo de inclusão, formada por professores, coordenadores, profissionais da saúde, poder público, representantes da sociedade civil e de entidades, bem como pais e responsáveis pelos estudantes, com objetivo de fornecer suporte para o ingresso e a manutenção dos EPAEE nas redes regulares de ensino, fornecendo apoio fora do ambiente escolar.

No campo da legislação, já existem aparatos de suporte aos EPAEE. Há um importante conjunto de normativas instituídas, resultado do esforço de pais e/ou responsáveis pelos estudantes, de docentes, de profissionais de outras áreas e de atuação política, atuando em esforços coordenados para diminuir o favorecimento de classes e combater situações de desigualdade. Apesar da luta incansável em combater os favorecimentos, são muitas as situações de adversidade - tais como escassez de materiais adequados para se trabalhar em sala de aula, falta de estrutura física, dificuldade de permanência para os estudantes, falta de preparo e de estratégias dos professores, pouca ou inexistência de equipes de profissionais da saúde para acompanhamento desse público. Estas situações apresentadas às quais as políticas inclusivas não têm conseguido combater, visto que superá-las significa romper com os paradigmas vigentes que originam e reproduzem situações de desigualdade que estão difundidos no sistema capitalista tradicional, de acordo com Moreira (2016).

Dada a existência de muitos mecanismos provedores de privilégios e desequilíbrio social nos sistemas capitalistas, a escola acaba atuando como um

sistema de regulação e atenuação desses avanços. O ambiente escolar começa a ser visto como o sistema amortecedor dessas diferenças, cuja origem está no cotidiano em que a escola está inserida, ou seja, a sociedade. Sendo assim, a escola assume o papel de absorver e tratar as desvantagens impostas aos EPAEE. Nesse contexto, os docentes e demais profissionais da escola tornam-se encarregados de elaborar e implementar propostas pedagógicas que minimizem a exclusão escolar.

Entretanto, combater privilégios e efetivar um modelo de Educação Inclusiva pressupõe a compreensão das conjunturas, mecanismos e atores que originam situações excludentes. Os professores precisam conhecer todas essas condições e utilizá-las em suas estratégias de desenvolvimento e implementação pedagógica, utilizando-as no desenvolvimento de um projeto político e social, em uma frente em defesa da inclusão social e escolar.

Sendo assim, o papel do professor é estratégico na ruptura do sistema tradicional de ensino e na construção de um sistema inclusivo e, portanto, fornecer-lhe formação inicial e continuada que o permita defender a bandeira do ensino de qualidade e inclusivo é questão chave para o avanço e a implementação das políticas inclusivas no Brasil.

De acordo com Caramori (2014), além do viés de formação do professor, para se avançar nas pautas inclusivas dentro da escola, além de outras questões importantes tais como a disponibilização de estrutura física adequada e de materiais adequados para se trabalhar com esse público, o suporte oferecido por equipes multidisciplinares de saúde e de apoio à educação e o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis por esses estudantes, faz-se necessário também fomentar a elaboração de estratégias para a inclusão.

Assim, é importante promover e ampliar a existência de espaços inclusivos para o corpo docente e demais profissionais que trabalham com os EPAEE, tais como terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, entre outros, maximizando os momentos de interação e trabalho em equipe dos PSC, da SRM e dos demais profissionais atuantes na escola e da rede de apoio. O trabalho colaborativo, inserido num contexto de formação continuada e de desenvolvimento profissional multidisciplinar, constitui-se de importante elemento de combate às estratégias seculares e tradicionais de educação, marcadas pela seletividade, elitização e exclusão histórica dos EPAEE.

De acordo com Dias (2019), as principais dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de um ambiente escolar inclusivo, permeado por redes de trabalho colaborativo de profissionais multidisciplinares estão justamente relacionadas com as fragmentações de trabalho e isolamento desses profissionais. Esse trabalho isolado resulta em baixa sustentabilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas e de criação de estratégias inclusivas para ensino na sala comum, para recepcionar adequadamente os EPAEE. Portanto, o maior desafio, de incumbência dos pesquisadores em educação, para a construção de ambientes inclusivos e que propiciem aumento da qualidade da educação, está em como criar ambientes, fomentar e promover o trabalho de equipes colaborativas no ambiente escolar.

Assim, é fácil compreender os motivos que levaram os docentes a declararem que não possuem formação para desempenharem as suas funções com os EPAEE (Augusto, 2019). Dado que o percentual de professores que se declaram preparados para trabalhar com os EPAEE e incorporar os conceitos da Educação Inclusiva ainda é muito baixo, em relação ao total de professores, torna-se nítido e natural que eles não compreendam que a sua função é ensinar os estudantes, valorizando as suas potencialidades e habilidades e contribuindo para uma educação de qualidade, equitativa e participativa, compreendendo os princípios reais do processo inclusivo. Assim, torna-se eminente a necessidade de averiguar como se deve ofertar formação aos professores, qualificando-os para trabalhar na classe comum com todos, tendo EPAEE matriculados ou não em suas salas de aula.

A Resolução CNE/CP nº1/2002 (Brasil, 2002) dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - Licenciatura de 2006, determinando que os estabelecimentos de ensino superior precisam ter em seus currículos formação de professores com viés na diversidade e que considere saberes sobre as singularidades, visando dar equiparação de oportunidades para os EPAEE. A referida resolução ainda extingue as habilitações dos cursos de pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para o atendimento dos EPAEE em salas regulares. Schlünzen *et al.* (2020), a partir de suas pesquisas, validam que a abordagem CCS, utilizando-se de estratégias pedagógicas, pode oportunizar às estudantes oportunidades para a construção do conhecimento relacionado aos seus processos formativos.

Todavia, mesmo com todos os instrumentos legais existentes e as devidas orientações e direcionamentos assegurados pelas resoluções, tratados e convenções,

as fragmentações apontadas por Dias (2019) acabam por dissociar os trabalhos entre os PSC, professores do AEE e CP. E isso tem impacto direto na elaboração de estratégias conjuntas visando o estabelecimento da Educação Inclusiva no ambiente escolar. Assim, a qualidade da educação ofertada não melhora de maneira consistente e a lógica elitista de exclusão prevalece e se perpetua pelos sistemas educacionais, conforme apontado por Mendes (2010) e Hermes (2017), freando os avanços da equidade e da equiparação de oportunidades nos sistemas educacionais, não se efetivando um trabalho em que se valorizam as diferenças.

Diante do exposto, evidencia-se a relevância do trabalho aqui realizado, pois além de contribuir com a produção de conhecimentos nas áreas de Educação Especial, inclusiva e ensino fundamental, com vistas a garantir a inclusão dos EPAEE nas salas de ensino comum, ainda traz uma proposta de formação colaborativa entre pesquisador, CP da escola de Ensino Fundamental, PSC e professor da SRM, a partir de uma proposta de Educação Inclusiva. Neste sentido, esta tese auxilia nos esforços de se trazer o desenvolvimento integral para todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, econômicas, culturais e intelectuais que, de fato, possibilite saberes teóricos, metodológicos e práticos aos profissionais da educação, com vistas a expandir suas estratégias e metodologias de ensino em função da valorização da diversidade dos estudantes. No intuito de começar a entender a supracitada proposta, definiu-se a pergunta norteadora abaixo.

Neste sentido, a pergunta formulada que servirá de guia para o desenvolvimento deste trabalho está disposta a seguir.

1.3 Pergunta norteadora

Como contribuir com a apropriação de conhecimentos relacionados à Educação Especial e Inclusiva com base nas políticas educacionais, por meio de um Programa de Formação Colaborativa entre CP, professores da SRM e da sala comum? Diante deste questionamento, o objetivo geral e os objetivos específicos estão apresentados a seguir.

1.4 Objetivo geral

Propor, desenvolver e analisar um Processo Formativo Colaborativo entre CP, professores da SRM e professores da classe comum, baseado nas políticas educacionais, usando a Autoscopia para a reflexão das práticas.

1.5 Objetivos específicos

- Analisar como proporcionar um processo formativo colaborativo e reflexivo do corpo docente de um município do interior do Estado de São Paulo, a partir das políticas educacionais que versam sobre a Educação Especial e Inclusiva;
- Planejar e organizar as estratégias de formação para o desenvolvimento da colaboração e da reflexão dos professores;
- Estabelecer as bases para a construção de um modelo referencial a ser adotado para a expansão de programas de formação colaborativa em escolas de outros municípios;
- Avaliar os limites e as contribuições do Processo Formativo com vistas à melhoria do ensino, estimulando os professores a exercitar um processo de autorreflexão pela utilização da Autoscopia para a formação continuada;
- Investigar as percepções dos professores sobre o ensino colaborativo, avaliando as suas estratégias de ensino, os desafios enfrentados e os benefícios percebidos no âmbito deste.

A formação colaborativa e a Autoscopia são excelentes instrumentos de integração e podem, juntos, alavancar os resultados no âmbito da Educação Especial. É nesse sentido que o presente trabalho se orienta e formula a tese a seguir.

1.6 Tese

No momento em que as formações continuadas são realizadas partindo-se das problematizações por meio da colaboração entre os atores da comunidade escolar, usando a Autoscopia para a reflexão das práticas, torna-se possível ao professor da classe comum se apropriar desses conhecimentos e compreender o seu papel na Educação Inclusiva, mudando o seu fazer pedagógico e problematizando as

políticas e diretrizes vigentes. Nesse sentido, a criação e a análise de um programa formativo colaborativo entre diferentes profissionais da educação, com enfoque especial na Educação Inclusiva e na reflexão crítica das práticas pedagógicas, melhoram as práticas educativas e podem servir como modelo para outras localidades.

No próximo capítulo será apresentada a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) com base na Metodologia *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Moher *et al.*, 2009). Serão apresentados os critérios de favorabilidade para o levantamento de pesquisas relacionadas ao tema do trabalho proposto. Em seguida serão demonstradas e explicadas as três bases utilizadas para a pesquisa – sendo duas bases nacionais e uma base internacional. A partir desse ponto serão conduzidas análises das pesquisas e artigos encontrados nessas bases, utilizando-se o *software IRaMuteQ* como ferramenta de análise. Por fim, a partir dos recursos fornecidos pelo *software*, dentre eles a Nuvem de Palavras, a Análise de Similitude, a Singularidade das Categorias e a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), será possível inferir sobre a existência ou não de pesquisas na área e os caminhos apontados para o prosseguimento deste trabalho.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: FORMAÇÃO COLABORATIVA

“Não existe saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”
(Freire, 2018, p.68).

Uma análise da RSL, tais como os demais estudos, prevê a identificação e possível utilização de outros trabalhos encontrados na bibliografia especializada como fonte de dados para o seu embasamento e desenvolvimento. Essa revisão fornece uma visão geral para as propostas de intervenção a que se pretende conduzir, a partir da utilização de técnicas de busca, avaliação, análise crítica e sintetização da informação com a qual se pretende trabalhar. O processo de revisão sistemática é, de forma geral, útil para integrar os mais diversos estudos produzidos de forma independente, acerca de um mesmo tema, mas que podem trazer conclusões convergentes e mesmo divergentes e conflitantes. Além disso, esse processo auxilia na identificação de assuntos que requerem mais evidência, colaborando para a criação de novas linhas de pesquisa, em especial para o avanço da pesquisa em tela.

As tecnologias modernas propiciaram a utilização de trabalhos de pesquisa advindas de fontes seguras, com alcance global. Extraindo-se os materiais de interesses dessas fontes mundiais, torna-se possível conduzir uma RSL. De acordo com Galvão e Pereira (2014) essa modalidade de trabalho é caracterizada por uma investigação com foco bem definido, cujos objetivos se centram em identificar, escolher, avaliar (favorabilidade) e inserir os fatos de relevância que estão disponíveis.

Para esse fim, a RSL se utiliza de ferramentas de tecnologia para a coleta, organização e reorganização de dados e informações obtidas de fontes digitais escolhidas que estão disponibilizadas em ambiente virtual do qual o pesquisador se utilizou para coletar e analisar dados (Ramos; Faria; Faria, 2014).

Assim, a partir de métricas bem definidas, busca-se por trabalhos publicados e armazenados em fontes digitais, que possuem poder de hospedar um volume grande de trabalhos publicados. Este método constitui-se em uma maneira clara e ampla em seus critérios de pesquisa, realizando-as, seja por meio de descritores, delimitando-as por período de publicação, por meio de combinações de operadores booleanos, ou mesmo por formas diversificadas de busca. Dentro dessa métrica de pesquisa, torna-se bastante trivial o fato de se encontrar um volume suntuoso de trabalhos publicados. Entretanto, a partir da análise desses trabalhos, torna-se natural

a filtração desse número de publicações, de modo que o volume a ser efetivamente utilizado para embasamento de pesquisa será substancialmente reduzido. A partir dessa linha natural de desenvolvimento, o pesquisador consegue construir um processo de busca alinhado com os objetivos do trabalho proposto (Ramos; Faria; Faria, 2014).

Ainda que a RSL esteja presente em trabalhos de variadas abordagens, como em pesquisas de abordagens quantitativas, por exemplo, nas quais é recomendável que a RSL amplie ao máximo as fontes de busca, é mais comum observá-la em trabalhos de abordagens de natureza qualitativa (Gomes; Caminha, 2014), no escopo de teses e dissertações avaliadas. Isso se deve, em parte, ao fato de que grande parte dos trabalhos considera importante a observância do contexto onde ocorre o fenômeno observado.

Para a efetivação do processo de caracterização em termos de justificativa científica e acadêmica, foi realizada uma RSL com base na Metodologia PRISMA (Moher *et al.*, 2009), em bases de dados nacionais e internacionais. O objetivo dessa metodologia, segundo Galvão, Pansani e Harad (2015), é melhorar a confecção e o entendimento das RSL. Essa metodologia vem acompanhada do fluxograma, que será visto mais à frente nesse trabalho, resumindo todo o processo e o estabelecimento de filtros e seleção de pesquisas a serem utilizadas como base para esta tese. Para o presente trabalho, as bases de dados utilizadas foram as seguintes:

- Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se tornou referência como sistema de busca de bibliografias, a partir da publicação da Portaria nº 13/2006 que permitiu o acesso e a divulgação em formato digital das dissertações e teses oriundas dos cursos de pós-graduação reconhecidos, em nível de mestrado e doutorado justificando, portanto, a escolha por essa base, que armazena trabalhos publicados desde 1987;
- Revista Brasileira de Educação (RBE), qualificada como A1, com divulgação em fluxo regular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que é veiculada desde 1995. A alta qualidade dos trabalhos publicados nela, tendo qualificação A1 e a vinculação com a ANPEd justificam a escolha dessa base;
- Base de Datos de Tesis Doctorales (TESEO)* cujo nome se refere ao endereço da *web* do arquivo central de teses de doutorado na Espanha. Ele é responsável por armazenar os arquivos de teses produzidas nas universidades espanholas. A *TESEO*

é administrada pelo Ministério da Educação, Cultura e Esporte da Espanha e está em operação desde 2011. No total, 80 universidades e instituições com programas de doutorado em diversas áreas do conhecimento, mais notadamente as pesquisas em educação, utilizam a *TESEO* para armazenar e conectar suas teses. A escolha dessa base internacional se dá pela qualidade das publicações e por ter se tornado referência para busca de dados e trabalhos em muitas pesquisas na área da educação.

Na sequência desse trabalho, serão abordados os critérios de escolha para se tecer a favorabilidade.

2.1 Critérios de favorabilidade

Na busca foram priorizados (critérios de inclusão) artigos, resenhas, dissertações e teses em português e em espanhol que abordam a temática da formação colaborativa entre professores da classe comum e professores da SRM, dando ênfase às políticas públicas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva e à técnica de coleta de dados por meio de videogravação (Autoscopia).

Atentou-se também para os trabalhos destinados ao exame da relação entre os saberes e a compreensão do professor em relação a sua didática com os EPAEE, em seu dia a dia, e as suas incumbências e responsabilidades descritas na PNEEPEI (BRASIL, 2008a) e aos processos formativos colaborativos em esferas municipais. Sendo assim, o processo de busca começou com a inserção dos descritores no campo de busca de cada uma das plataformas. A partir disso foram selecionados os recortes temporais que, no caso da presente pesquisa, utilizou-se de seleções de trabalhos desenvolvidos entre 2009 e 2020. Na sequência, foram selecionadas as tipologias dos trabalhos, compostas por teses, dissertações, resenhas e artigos. No caso do presente trabalho os quatro tipos foram selecionados. Dada à quantidade numerosa de trabalhos selecionados após a busca com esses critérios, optou-se pela leitura dos títulos e subtítulos de cada uma das pesquisas e então eliminar aquelas cujos títulos e subtítulos não demonstraram haver um grau de proximidade com a presente tese. A partir daí, procedeu-se com as leituras dos resumos de cada um dos trabalhos restantes e, para aqueles cujos resumos demonstravam aproximação com a presente tese, a autora prosseguia então com a leitura dos respectivos trabalhos. Os demais foram descartados.

Para confirmar a escassez de trabalhos relacionados à formação colaborativa na perspectiva da formação inclusiva entre coordenadores e professores da SRM e professores da classe comum, seguem as temáticas dos trabalhos encontrados, mas que não têm relação direta com a proposta dessa pesquisa:

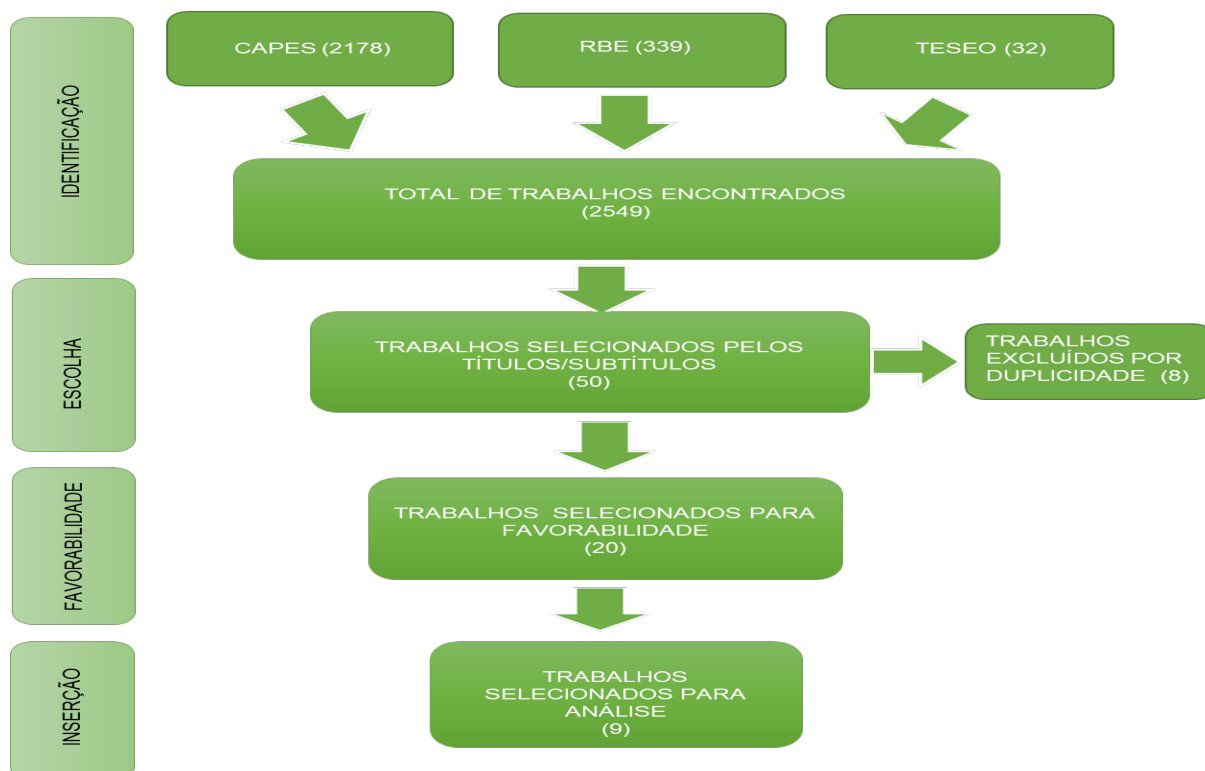
- a) O processo de Bolonha da Europa;
- b) O trabalho e o processo educativo no viés camponês;
- c) Os procedimentos administrativos relacionados às políticas públicas na esfera educacional de 1922 a 1935 na cidade do Rio de Janeiro;
- d) Confecção de materiais didáticos de história do Brasil do século XIX ao começo do século XX;
- e) O trabalho sobre o processo de organização da escolaridade em etapas no contexto Brasileiro no período de 2000 a 2006 em que a pesquisadora realizou um mapeamento e elencou os problemas encontrados;
- f) A distribuição da escola em ciclos e os entraves relacionados à igualdade e os questionamentos sobre essa organização;
- g) A efetivação de ciclos formativos em Porto Alegre, adolescentes construindo identidades sexuais;
- h) O processo de formação docente ético-estética por meio dos pressupostos de Foucault;
- i) O levantamento dos significados relacionados à merenda escolar no ambiente da escola e no espaço em que a unidade está inserida;
- j) A necessidade do uso de jogos na infância para a elaboração dos processos de construção do *self* e
- k) A construção de conceitos e de aprendizados.

A RSL apresentada aqui foi delineada a partir do emprego dos critérios de exclusão e inclusão já mencionados, por meio da definição de descritores, da tipologia, do recorte temporal, da leitura dos títulos e subtítulos dos dois mil e quinhentos e quarenta e nove trabalhos identificados nas buscas nas bases de dados da CAPES (2178), RBE (339) e TESEO (32). Deste total, cinquenta trabalhos foram selecionados para leitura do resumo. Assim, oito foram excluídos por duplicidade, vinte selecionados por favorabilidade (trabalhos que estão relacionados ao tema dessa pesquisa) e foram selecionados para serem lidos em sua totalidade e serem

discutidos no decorrer da análise, porque apresentaram correlação com a presente pesquisa. Ao finalizar a leitura dos vinte trabalhos, apenas nove foram selecionados para servir de base para a presente pesquisa. Tal seleção ocorreu porque os onze trabalhos restantes, embora mencionassem termos como política pública, política educacional inclusiva, política em educação, formação colaborativa ou formação de professores, eles não tinham, na linha de desenvolvimento dessas pesquisas, a preocupação com a formação de professores para o trabalho com os EPAEE e a utilização de metodologias e abordagens para facilitar e maximizar a integração dos trabalhos entre os professores. Esse processo de seleção de trabalhos, com a sequência acima descrita, conforme já mencionado foi inspirada na Metodologia PRISMA.

A Figura 1 traz um fluxograma, simplificando o entendimento e a compreensão de todo o processo de busca e seleção por trabalhos.

Figura 1 - Fluxograma das pesquisas nas bases de dados alicerçado na Metodologia PRISMA (Moher *et al.*, 2009).



Fonte: Elaborado pela autora.

Para se chegar aos nove trabalhos finais selecionados, utilizou-se o período de 2009 a 2020 como recorte temporal para delimitação nas bases de busca. Esse período foi selecionado em função das datas de publicação da PNEEPEI (Brasil, 2008a), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e da Formação Continuada (CNE/CP 02/2015) (Brasil, 2015b), documentos norteadores deste trabalho e pelo fato de a presente pesquisa ter iniciado o seu programa de doutorado em 2021, tendo 2020 como o último ano-base para a pesquisa antes do desenvolvimento deste trabalho. Essas pesquisas tiveram as suas informações analisadas e categorizadas de acordo com o instrumento de coleta de dados utilizado, apresentando as seguintes categorias de análise: tipologia, título, autor, ano de publicação e os principais dados sobre o estudo, como pode ser visto na primeira base de dados de pesquisa da CAPES. Na sequência dessa tese, serão abordados quais os critérios utilizados para busca e seleção das pesquisas, o processo de seleção e a análise mais aprofundada de cada um dos nove trabalhos utilizados nessa pesquisa, para cada uma das bases utilizadas.

2.2 Catálogo de teses e dissertações

A estratégia de busca delineou-se com a temática da área das Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Educação Especial e Processos Formativos Colaborativos, atentando-se para os últimos doze anos, conforme já mencionado.

Na base nacional da CAPES utilizamos os seguintes descritores e operadores booleanos:

1. (“política* pública*” OR “política* educacional inclusiva*”) AND (“formação colaborativa*”);
2. (“política* pública* em educação”) AND (“formação colaborativa*” OR “Educação Inclusiva”);
3. (“formação colaborativa*” OR “formação de professores*”).

Os descritores (“política* pública* em educação”) AND (“Educação Inclusiva” OR “Educação Especial”); embora não tivessem trabalhos selecionados, constituem-se de importantes elementos para este trabalho, pois o objeto de estudo da presente

tese, a formação colaborativa, está diretamente associada aos temas política pública, política educacional inclusiva, política pública em educação, Educação Inclusiva e Educação Especial.

Nessa base, foram selecionados apenas quatro trabalhos que estavam relacionados aos critérios já discutidos, de um total de dois mil cento e setenta e oito, o que representa aproximadamente 0,10% do total de estudos encontrados e 0,50% dos trabalhos encontrados utilizando os descritores (“formação colaborativa*” OR “formação de professores*”), conforme apresentado no Quadro 1, a seguir. Vale ressaltar que o fato de haver a quantidade descrita acima de trabalhos encontrados nas bases de dados da CAPES com o uso de descritores, esse número não representa o total de trabalhos de interesse de pesquisa e, portanto, essa quantidade não deve ser toda aproveitada nesta tese. De fato, ao final dos processos de filtração, apenas quatro trabalhos demonstraram ser de interesse para utilização na pesquisa, sendo estes selecionados, o que representa 0,18% do total de trabalhos encontrados na base da CAPES. Portanto, ao se avaliar os números, deve ser levado em consideração que 0,18% dos trabalhos com potencial de servir como referências bibliográficas foram utilizados para tal fim.

Quadro 1- Descritores e publicações encontradas e selecionadas no Portal de Periódicos Capes

Base de Dados – CAPES			
Descritores utilizados	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados	Percentuais
(“política* pública*” OR “política* educacional inclusiva*”) AND (“formação colaborativa*”)	1977	2	0,10%
(“política* pública* em educação”) AND (“Educação Inclusiva” OR “Educação Especial”)	197	0	0,00%
(“formação colaborativa*” OR “formação de professores*”)	4	2	50,00%
Total	2178	4	0,18%

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira pesquisa selecionada é a de Barbosa (2020) que afirma que o ensino colaborativo pode ser descrito como uma modalidade de prestação de serviços de suporte escolar, compreendendo todas as pessoas envolvidas no ambiente da

escola às quais são responsáveis pedagogicamente pelo processo educativo de todos os estudantes, compreendendo ensino e aprendizagem. Essa modalidade foi criada como alternativa para o desenvolvimento dos trabalhos no âmbito do AEE e tem sido tratada como um mecanismo pedagógico eficiente e eficaz para aumento dos níveis de inclusão e melhoria da qualidade da educação para todos. Barbosa (2020) em seu trabalho propôs analisar as práticas docentes sob a ótica do ensino colaborativo. A partir desse ponto, foram elaboradas questões norteadoras para a sequência do trabalho. Que práticas envolvidas no âmbito do ensino colaborativo favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência? Qual a percepção dos professores acerca do ensino colaborativo? A partir dessas questões, delineou-se como objetivo geral mapear e registrar as práticas colaborativas que permitam a inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Já em relação aos objetivos específicos, estes são os seguintes:

- a) Investigar as percepções dos professores acerca do que é o ensino colaborativo;
- b) Caracterizar as práticas educativas descritas no âmbito do ensino colaborativo, que favoreçam a inclusão escolar;
- c) Elaborar coletivamente um material didático sobre o ensino colaborativo.

A partir dos objetivos supracitados, conduziu-se a pesquisa de natureza qualitativa, aplicando-se um questionário semiestruturado, utilizando-se para tal o *Google Forms* e uma autobiografia narrada. Delimitou-se como universo de pesquisa uma escola pública da região do ABC Paulista, no âmbito do ensino fundamental. A pesquisa contou com a participação de um professor da classe comum, um professor do AEE, um profissional da gestão escolar e um estagiário da área da educação, o pesquisador autor da presente tese e uma pessoa responsável por estudantes com deficiência.

Os resultados alcançados demonstram que o ensino colaborativo se perpetua para além da relação PSC e professor do AEE, abrangendo também outros elementos importantes. Somados, esses atores podem produzir a didática do ensino colaborativo, visto como um mecanismo importante a ser utilizado pelo AEE. Como resultado, o trabalho de Barbosa (2020) apresentou, como objeto de aprendizagem, um blog de caráter colaborativo, pensado e elaborado pelos participantes da pesquisa.

As práticas pedagógicas empregadas durante o desenvolvimento do trabalho de Barbosa (2020) demonstraram que o ensino colaborativo tem poder de criar e desenvolver práticas de inclusão dentro das salas de aulas comuns do ensino regular. Os resultados obtidos evidenciaram, entre outros aspectos, os desafios de implantação e efetivação das práticas de ensino colaborativo. De forma mais ampla, o trabalho de Barbosa (2020) corroborou o que já vem sendo observado e escrito na literatura específica, de que o ensino colaborativo pode contribuir de forma efetiva para a inserção e a manutenção das práticas inclusivas no ambiente escolar.

O segundo trabalho selecionado trata da formação continuada dos docentes como mecanismo de propulsão para inserção da inclusão no ambiente escolar, principalmente na educação básica. Dantas (2019) propôs a elaboração de um programa de formação continuada com foco nos professores. O desenvolvimento do trabalho se deu em uma escola de ensino fundamental e médio da zona leste de São Paulo – SP.

Fizeram parte da supracitada pesquisa, 14 professores das salas regulares do Ensino Fundamental I. Esses professores, por sua vez, alegavam que não se sentiam preparados para trabalhar com EPAEE, na perspectiva inclusiva. Sendo assim, a tese de Dantas (2019) elaborou uma proposta de formação continuada que contou com os professores participantes e cujo desenvolvimento centrou-se na reflexão da formação docente por meio de uma proposta de formação colaborativa de conhecimento para ser utilizada no ambiente escolar.

Dantas (2019) afirma que a metodologia colaborativa estabelece relações entre teoria e prática, evidenciando a necessidade de professores trabalharem em equipe para o estudo, a investigação, a reflexão e a proposição coletiva de soluções dos problemas existentes. O trabalho de Dantas (2019) contribuiu positivamente na construção e obtenção de novos saberes, dando aos professores elementos para auxiliá-los a refletir nas suas práticas dentro da sala de aula.

O terceiro trabalho selecionado refere-se a uma tese de doutorado em Educação Especial, intitulada “Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores”, de autoria de Valadão (2014).

A pesquisadora relata que em muitos dos países em que políticas de inclusão escolar estão em vigor, existe uma ferramenta, legalmente reconhecida, a qual é conhecida como Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Seu principal

objetivo é assegurar o monitoramento e o acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes com deficiência, durante a sua vida escolar e acadêmica. No contexto Brasileiro, a legislação federal ainda não prevê e, portanto, ainda não exige o emprego de uma ferramenta tal como o PEI para acompanhamento desses estudantes.

O trabalho de Valadão (2014) iniciou-se com a busca de educadores e profissionais para desempenhar a tarefa de desenvolver uma equipe multidisciplinar, cujo objetivo era de desenvolver, estruturar, implementar e avaliar um curso de formação continuada com foco nos professores da Educação Especial e no desenvolvimento de um PEI para estudantes com deficiência, na rede pública de ensino do município onde foi desenvolvida a pesquisa. Este trabalho contou com a participação de 34 professores da Educação Especial, no ano de 2012, e teve como base a utilização da metodologia de pesquisa-ação-colaborativa, compreendendo um total de cinco etapas, as quais são citadas a seguir:

- 1) Elaboração dos procedimentos éticos da pesquisa;
- 2) Mapeamento e diagnóstico dos mecanismos de planejamento educacional e de avaliação dos alunos, por parte dos professores da rede de ensino do município em estudo;
- 3) Concepção, criação e desenvolvimento de estratégias de formação continuada;
- 4) Implementação dessas estratégias;
- 5) Avaliação, replanejamento e reexecução das estratégias.

No decorrer do trabalho de Valadão (2014), foram analisados duzentos documentos intitulados como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) os quais já eram executados antes do trabalho da supracitada autora. Entrevistas foram conduzidas com os docentes no intuito de entender como funcionava o planejamento educacional dos EPAEE antes do início dos programas de formação. Para essa caracterização, foram produzidos registros de observações diárias de campo, tendo como elemento norteador os conteúdos teóricos adquiridos na formação e as suas aplicações em situações reais observadas, com a participação dos estudantes, além da utilização de videogravação para se ter o registro de todos os eventos e planejamentos elaborados ao longo do programa de formação.

Para a avaliação de desempenho do programa de formação contínua, foram utilizadas entrevistas com os professores participantes. A análise dos dados e análise de conteúdo do programa tiveram como objetivo a demonstração dos seguintes resultados:

- a) Descrever como era feita a avaliação e o planeamento educacional dos EPAEE anteriormente ao desenvolvimento do supracitado programa de formação contínua;
- b) Descrever o conteúdo avaliativo e o planeamento colaborativo realizado no decorrer do programa de formação, apresentando 12 casos reais estudados;
- c) Análise e comparação das medidas adotadas, criadas e/ou modificadas durante a execução do programa, trazendo a avaliação do programa como um todo.

Os resultados colhidos durante o processo de diagnóstico da situação anterior permitiram concluir que os PDI que estavam em vigor tinham como pressuposto o trabalho com os EPAEE em SRM, dando pouco ou mesmo nenhum espaço para as ações educacionais e interativas na sala comum do ensino regular. Em muitas das situações observadas era possível de se verificar planeamentos incompletos ou com carácter excessivamente repetitivo. Os professores participantes da pesquisa se dedicaram ao estudo de modelos de implementação de PEI registrados na literatura. Ao final desse processo, conseguiram construir doze PEI para os EPAEE e os professores avaliaram de forma positiva a iniciativa e a execução do programa de formação. Os resultados obtidos mostraram que a falta de integração, articulação e trabalho em equipe entre os professores da sala do ensino comum, professores da SRM e equipe multidisciplinar de profissionais de saúde, acaba afetando a qualidade do PEI.

A iniciativa de criação de grupos, formação de equipes e investigação para se trabalhar com um PEI acaba por partir dos próprios professores e do desejo deles de mudar um determinado cenário, dado que a elaboração e a implementação de um PEI não são exigidas por lei. Durante a condução dos trabalhos, Valadão (2014), assim como os demais professores participantes, elencaram a falta de estrutura física e de tecnologia para a condução dos trabalhos como sendo fatores importantes para que se tornassem mais viáveis as reuniões profissionais multidisciplinares e as reuniões com os familiares dos estudantes. Na avaliação da supracitada autora, a condução de

um programa de formação continuada desse tipo demanda maior duração e imersão dos participantes, para que eles consigam avaliar suas próprias práticas e, assim, corrigi-las.

No que diz respeito à elaboração de um PEI, Valadão (2014) reitera que a sua criação demanda complexidade, haja vista que essa elaboração exige o envolvimento e a dedicação de todas as partes envolvidas no projeto, instigando-as a pensar de forma sistêmica a médio, curto e longo prazo, no decorrer do percurso escolar de cada EPAEE. Entretanto, Valadão (2014) afirma que, mesmo com a complexidade, a legislação Brasileira deveria passar a incluir o PEI como uma exigência, com o intuito de melhorar e monitorar a qualidade da educação dos EPAEE, em sistemas inclusivos ou especializados de ensino.

A pesquisa de Valadão (2014), em seu desenvolvimento, embora tenha incluído os PSC e os profissionais da saúde, não incluiu os professores da SRM e os CP. Portanto, a pesquisa de Valadão (2014) não analisou as relações entre essas áreas. Sendo assim, foi pensando justamente nessa necessidade e na importância de ações articuladas e consonantes entre todos os profissionais que atuam nas escolas com esses estudantes, que no presente trabalho se propôs a participação colaborativa entre pesquisadora, PSC que atuam com EPAEE, professores da SRM e CP.

A quarta pesquisa selecionada também é uma tese, intitulada “Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino”, defendida por Carla Ariela Rios Vilaronga, em 2014. Segundo Vilaronga (2014), para que os estudantes obtenham sucesso na aprendizagem a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, é preciso buscar estratégias que permitam que todos aprendam independentemente de suas condições e potencialidades.

Desse modo, em seu estudo, propôs como objetivo geral a construção de propostas de práticas colaborativas entre o professor da Educação Especial e o professor do ensino comum, em uma sala de aula que já estava em um processo de implantação de práticas de coensino.

Nesse sentido, a pesquisa de Vilaronga (2014) foi baseada na modalidade de pesquisa-ação colaborativa que atende à demanda crescente por pesquisas acadêmicas que ofereçam maior aplicabilidade nos contextos escolares. O referido trabalho teve como participantes, além da própria Vilaronga (2014), mais seis professores da SRM, que difundiram os conhecimentos adquiridos aos professores

das salas regulares, em uma prática de coensino em curso realizado no município de São Carlos – SP.

A tese de Vilaronga (2014) afirma que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários ao fortalecimento das propostas de inclusão escolar e ela defende também que o EPAEE tenha o direito de ensino com apoio especializado na sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala comum, fator determinante para a construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas. Com base no exposto, Vilaronga (2014) criou um grupo de formação de professores, em que esses docentes passaram a interagir, planejar, executar e avaliar as atividades direcionadas aos EPAEE, fomentando a prática do ensino colaborativo nas escolas da rede pública municipal de São Carlos – SP. Para a elaboração do Plano Municipal de Educação, com vigência de dez anos, os professores, por sua vez, propuseram a criação dos espaços permanentes de discussão e trabalho colaborativo e essa proposta se converteu em um projeto de lei municipal que foi aprovado, fomentando a abertura de mais espaços de trabalho conjunto entre PSC e professores da SRM no município em questão.

Portanto, a partir da pesquisa de Vilaronga (2014) pode-se concluir que, a depender da necessidade educacional de cada estudante, deve-se adotar estratégias que permitam maior sinergia entre os trabalhos dos professores da sala do ensino comum e do professor do AEE. Para casos específicos, pode ser necessário manter acompanhamento diário do estudante com deficiência, por parte do professor do AEE, dentro da sala de aula do ensino comum. Esse profissional poderá contribuir para que os demais estudantes e atores envolvidos no processo educativo compreendam suas características e especificidades, eliminando possíveis barreiras que possam dificultar sua inclusão no espaço escolar, ao mesmo tempo em que poderá propor e efetivar estratégias de flexibilização das aulas. Desse modo, esse profissional cumprirá dupla função: complementar o trabalho do educador responsável pela sala regular e contemplar aspectos específicos ao trabalho do AEE.

A presente pesquisa propõe avanços e ampliação no escopo dos participantes da pesquisa, em relação ao trabalho de Vilaronga (2014), bem como propõe a adoção de uma nova abordagem de trabalho com o público previamente selecionado, utilizando-se de instrumentos diversificados para esse fim. Mais especificamente, o presente trabalho insere, na categoria de participante da pesquisa, a função do CP.

Além disso, proporciona a possibilidade de ação-reflexão-ação, por meio do desenvolvimento da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) usando, como estratégia, o trabalho com projetos e a técnica, como a Autoscopia, potencializando as chances de se efetivar uma aprendizagem de qualidade, conforme a proposta da Educação Inclusiva.

Enquanto Vilaronga (2014) propõe seu estudo a partir de um problema previamente identificado, ou seja, como qualificar educadores que atuam no AEE, o presente trabalho propôs que os problemas fossem identificados, por meio de aplicação do questionário, com sua identificação macro e posteriormente com suas especificações durante os encontros formativos. Vale destacar que os problemas que surgiam eram solucionados a partir de ações conjuntas entre todos os participantes da pesquisa, em um processo formativo colaborativo. Além disso, conforme já foi mencionado anteriormente, Vilaronga (2014) propõe um programa de formação continuada, com foco nos professores de Educação Especial, trabalhando com o Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência, enquanto que essa tese propôs um programa de formação continuada que se estendesse aos professores das salas comuns e aos CP, o que pode aumentar as possibilidades de eliminação de fatores dificultadores da implementação do PEI, já que todos os participantes da pesquisa poderão refletir, rever e melhorar suas práticas de forma integrada e colaborativa.

O PEI é um documento elaborado pelo professor, com base em uma avaliação de um estudante com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, para a identificação de necessidades, potencialidades, conhecimentos prévios e habilidades.

Convém ressaltar que o PEI é um instrumento relevante para uma proposta de Educação Especial nos moldes da Educação Inclusiva, devido ao seu caráter norteador da aprendizagem de estudantes com deficiência, TEA e AH/S. Assim, como proposta pedagógica compartilhada de ações entre gestores, professores e profissionais especializados, o PEI acaba favorecendo a aprendizagem do EPAEE. Considerando ainda que cada indivíduo é único e aprende, portanto, de maneira diferente, é fundamental que o PEI contemple estratégias adequadas a cada educando e, quando sua elaboração se dá a partir de ações colaborativas entre os diversos profissionais que atuam com esse estudante no contexto escolar, suas possibilidades de sucesso se ampliam em grande medida.

A próxima base de pesquisa, consultada para a identificação de trabalhos já produzidos dentro da temática dessa pesquisa, é a Revista Brasileira de Educação (RBE), vinculada aos trabalhos de classificação A1 em excelência e qualidade nas suas produções, além de ser um importante veículo de publicações regulares e contínuas da ANPEd. A RBE faz publicações acadêmicas desde 1995, com foco em artigos e trabalhos relacionados às áreas de educação, oriundos de pesquisas acadêmicas.

2.2.1 Revista Brasileira de Educação

Na RBE foram analisadas as publicações dos volumes 14 ao 25, compreendidas entre 2009 e 2020. Foram encontrados trezentos e quinze artigos e vinte e quatro resenhas, foram selecionados uma resenha e três artigos, de 319 trabalhos. Os critérios de seleção, conforme já mencionado no início da subalínea 2.2, para os trabalhos analisados, foram os mesmos usados no catálogo da CAPES. Em relação à base de dados, quatro trabalhos foram selecionados de um total de trezentos e trinta e nove, representando 1,18% do total de estudos, conforme pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2- Publicações encontradas e selecionadas na base de dados nacional- RBE

Base de Dados – RBE				
N/Volume	Período de publicação	Encontrados	Selecionados	Percentuais
42/14	setembro/dezembro 2009	4	0	0,00%
40/14	janeiro/abril 2009	11	1	9,09%
44/15	maio/ agosto 2010	10	0	0,00%
46/16	janeiro/abril 2011	12	0	0,00%
48/16	setembro/ dezembro 2011	8	1	12,50%
50/17	maio/ agosto 2012	8	0	0,00%
52/18	janeiro/ março 2013	13	1	7,69%
54/18	julho/ setembro 2013	9	0	0,00%
56/19	janeiro/ março 2014	10	0	0,00%
58/19	julho/ setembro 2014	12	0	0,00%
60/20	janeiro/ março 2015	10	0	0,00%
62/20	julho/ setembro 2015	12	1	8,33%
64/21	janeiro/ março 2016	11	0	0,00%
66/21	julho/ setembro 2016	11	0	0,00%
68/22	janeiro/ março 2017	11	0	0,00%

70/22	julho/ setembro 2017	11	0	0,00%
s/nº 23	2018	49	0	0,00%
s/nº 24	2019	66	0	0,00%
s/nº 25	2020	61	0	0,00%
Total: 42 ao 25	2009 a 2020	339	4	1,18%

Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise de dados da base nacional da RBE destaca-se a resenha intitulada “Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar” publicada no volume 14, da edição de nº 40, referente ao período de janeiro a abril de 2009, de Dalben (2009). A autora discute as necessidades da efetivação de uma escola que acolha a diversidade e consiga enfrentar o fracasso escolar, minimizando o analfabetismo na Rede Municipal de Belo Horizonte, utilizando-se da reorganização escolar em ciclos como ferramenta para atenuação das desigualdades escolares. Embora a presente pesquisa não tenha pretensões de aprofundamento na temática da reorganização escolar em ciclos, o trabalho de Dalben (2009) constitui-se de uma referência importante para a presente pesquisa porque ele aponta os desafios a serem superados quando uma escola ou o sistema educacional em si opta por atender a todos os alunos e se responsabiliza por absorver e tratar adequadamente toda a complexidade de diferenças, diversidades e multiplicidades.

Na sua tese, Dalben (2009) aponta para a necessidade de desenvolvimento de sinergia e cooperação entre os profissionais atuantes nas escolas, para se combater o baixo desempenho escolar, e o acolhimento de toda a diversidade. E essa estratégia está bastante alinhada com a da presente pesquisa, que será realizada por meio de uma formação colaborativa e da Abordagem CCS. Entretanto, o presente trabalho avança nessa estratégia, ao se utilizar de ferramentas educacionais específicas e próprias para o desenvolvimento de cooperação e sinergia no ambiente educacional, quer sejam a própria formação colaborativa e a Abordagem CCS, já citadas, a exploração das políticas educacionais de inclusão e a utilização de técnicas como a Autoscopia. Além disso, envolve a formação de times multidisciplinares, tendo PSC, professores da SRM e CP em sua composição.

O próximo trabalho encontrado trata-se do artigo intitulado “Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas”, publicado na edição de nº 48, do período compreendido entre setembro e dezembro de 2011, referente ao volume 16. Canen e Xavier (2011) discorrem sobre o processo formativo para a pluralidade cultural. O artigo, assim como a presente tese,

tem a formação de professores como elemento central de discussão, utilizando-se para o desenvolvimento dos seus respectivos trabalhos, de abordagens complementares. Canen e Xavier (2011) discorrem a respeito de estratégias de formação para o enfrentamento da complexa questão do multiculturalismo e da diversidade, ao passo que a presente pesquisa recorre à abordagem CCS e à formação colaborativa como estratégias de formação e preparação do professor para se trabalhar com os EPAEE.

Temas que abordam sobre a diversidade cultural têm ganhado destaque nos últimos dez anos no panorama educacional e têm tornado mais comuns discussões e preocupações a respeito de conceitos de diversidade, diferença, igualdade, desigualdade, justiça e injustiça social, no âmbito dos estudiosos e defensores de uma educação cidadã. Paralelamente a isso, vincular essas discussões à formação de professores tornou-se um grande desafio para todos os envolvidos nesse processo.

O processo de formação de professores, quer seja ele em nível inicial ou continuado, torna-se um campo fértil não apenas para essas discussões, mas também para se pensar em como criar caminhos e soluções para se lidar com a pluralidade cultural no ambiente escolar. Neste sentido, o desafio de combinar a formação de professores com as proposições, as ideias, as complexidades e as nuances de se promover um ambiente escolar atrativo ao mesmo tempo culturalmente inclusivo, põe-se como um caminho árduo, mas promissor na construção de um ambiente escolar culturalmente desenvolvido. Neste contexto, a temática de formação continuada dos docentes é posta em posição de destaque, uma vez que a capacidade e a competência de se trabalhar e de se pensar ambientes culturalmente diversos implica em abrir espaços para a convivência e o respeito mútuo das diferentes origens e identidades, contribuindo para uma formação cidadã altamente enriquecedora.

A proposta principal do estudo de Canen e Xavier (2011) centrou-se na análise do conhecimento produzido a respeito da formação continuada dos docentes, a partir do início deste milênio, tomando como ponto de partida dois periódicos de qualidade internacional, segundo o sistema Qualis/CAPES, e também tendo como ponto de partida as pesquisas e os trabalhos divulgados nos encontros da ANPEd. Além da preocupação e da presença de discussões sobre os aspectos multiculturais existentes no trabalho de Canen e Xavier (2011), o estudo em questão objetivou traçar cenários de tendências, suas respectivas ênfases, promover espaços de reflexão e possíveis caminhos futuros de pesquisa, dentro do contexto da sua linha de trabalho. No caso

da presente tese, busca-se ofertar uma formação colaborativa para que todos os profissionais que atuam com os EPAEE adquiram conhecimentos relativos ao seu campo de atuação, para o bem destes estudantes, viabilizando, assim, uma maior possibilidade para a efetivação de uma Educação Inclusiva.

O terceiro trabalho selecionado consta na edição n° 52 da RBE, volume 18 do período de janeiro a março de 2013. Garcia (2013), discorre em seu artigo “Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente” sobre o processo formativo no quesito das políticas de Educação Especial levando-se em consideração o período de 2001 a 2010. O estudo delineou-se em teses sobre a formação de professores da Educação Especial e a efetividade da política na última década. Os trabalhos analisados por Garcia (2013) demonstram a efetivação de um conhecimento proeminente na modalidade da Educação Especial, interligada à escassez de discussões e reflexões de cunho pedagógico, principalmente em relação à prática docente.

Não há como ter uma escola regular e eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar que sejam preparados para atendê-los adequadamente (Garcia, 2013, p. 87).

A autora também cita que a formação de docentes consiste em um tema prioritário no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001a) para que os docentes possam atender com qualidade a todas as modalidades de ensino. É possível observar também que a forma do atendimento aos EPAEE nas escolas regulares esteve vinculada a uma concepção de escola inclusiva que se assemelha à compreensão de uma inclusão processual, efetivada em espaços físicos e institucionais diversos. Além disso, é possível observar também uma preocupação com a questão da formação/preparo dos profissionais que atuam com essas crianças, já como uma demonstração da importância atribuída à formação em serviço, enquanto tendência ao longo da década de 1990, no Brasil.

Esse espaço de conquista e avanço, cada vez maior, do conhecimento das questões que permeiam a educação dos EPAEE, adquirido pelos processos de formação continuada, vem da lacuna deixada pela formação inicial dos professores no que tange ao atendimento desse público nas escolas regulares. Tal lacuna, por sua vez, é fruto da dissociação histórica entre teoria e prática e do distanciamento entre a formação teórica e a formação nos conhecimentos específicos abordados em

sala de aula (Pimenta, 1997). É preciso considerar também que, em uma sociedade em constante transformação quanto aos avanços tecnológicos, como é o caso da sociedade em que vivemos, os processos de formação continuada assumem especial relevância, pois cada vez mais, é exigida do professor, uma gama de conhecimentos que dê conta dos desafios impostos às sociedades modernas. Assim, este plano prevê especial atenção à formação permanente, em serviço, dos profissionais da educação.

Garcia (2013) também enfatiza que é fundamental ainda que os professores da educação básica façam uma reflexão quanto ao tipo de Educação Especial que nosso país demanda. Isso porque é perfeitamente possível que a Educação Especial se efetive de forma democrática, de modo a fugir das armadilhas de uma aparente perspectiva inclusiva. A PNEEPEI (Brasil, 2008a) e a formação de professores a ela vinculada, estão atreladas à evolução e ao desenvolvimento da sociedade latino-americana, acelerado a partir do início da década de 1990 (Garcia, 2013). Desse modo, Garcia (2013) acredita que seja possível romper com um modelo de formação vinculado à manutenção das bases e valores existentes na sociedade. É preciso que as políticas educacionais destinadas à Educação Especial tenham potencialidades para minimizar, de fato, as desigualdades educacionais que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais existentes. Portanto, ao se trilhar por esse caminho, será possível amenizar, por meio da educação formal, os efeitos da herança histórica de desigualdade e de segregação na América Latina.

Garcia (2013) discute a importância da formação continuada levando-se em consideração as políticas de Educação Especial no período de 2001 a 2010, enquanto que a pesquisa da presente tese está alinhada com os objetivos da Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015b) e da PNEEPEI (Brasil, 2008a), uma vez que propõe a criação de um grupo de formação colaborativa entre coordenadores, professores da SRM e PSC do ensino regular, com o objetivo de aumentar a sinergia dos trabalhos, de promover a reflexão sobre como melhorar a experiência de aprendizado dos estudantes por meio do compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores e coordenadores e de fomentar o planejamento conjunto das atividades a serem realizadas.

Na RBE, nº 62, volume 20 de julho a setembro de 2015 destaca-se o quarto artigo intitulado “Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos”, de Barretto (2015), que discute a respeito de duas relevantes pesquisas sobre as condições do trabalho docente no Brasil e que foram

realizadas com o apoio da UNESCO, nos anos de 2009 e 2011, respectivamente. Essas pesquisas esclarecem os desdobramentos das políticas de formação docente, analisando-as com base em informações e dados atualizados da época, em ações governamentais nessa área e em suas interfaces com as abrangências das demais políticas do contexto educacional atual.

Esses trabalhos se justificam pelo fato de que os professores compõem o terceiro maior subgrupo ocupacional do Brasil, contando com um número de dois milhões de profissionais para atender aos cinquenta e um milhões de estudantes do ensino básico. Neste sentido, aproximadamente 80% desses dois milhões de professores estão no serviço público. Diante de números tão expressivos e da necessidade de formação continuada, os processos de qualificação docente no Brasil começam a exercer influência e impulsionar o crescimento do ensino superior no país, sobretudo nas áreas educacionais. A expansão da rede de formação docente em território nacional segue, em uma análise geral, a tendência de crescimento da formação em nível superior no Brasil. Numa tendência historicamente recorrente, o país mais uma vez experimentou a universalização tardia da escolarização básica, com esse processo acontecendo de maneira mais intensa nos anos finais do século XX.

(...) durante os anos oitenta o pensamento pedagógico se modernizou, se arejou ao assumir sua dimensão de engajamento político (...). Mais ainda: politicamente, a maioria dos educadores dos anos oitenta, sabedora de que a escola não se explica por ela própria e sim pela relação política que mantém com a sociedade, lutou para colocar na administração educacional, partidos e homens comprometidos com os objetivos da escola popular e libertadora (Nosella, 2005, p. 223-238).

Ao longo dos anos 1980, os educadores Brasileiros desempenharam um papel relevante na luta pela melhoria da educação no Brasil. Na defesa por uma educação popular e libertadora, por direitos sociais e por uma proposta de democratização da educação, os professores, organizados em fóruns, debates, greves, discussões, manifestações públicas, assembleias da categoria e mobilizações organizadas com ou sem o seu sindicato, constituíram movimentos sociais de grande porte e de grande repercussão na sociedade (Zientarski; Pereira, 2009).

Segundo Freire (2018), a educação é, acima de tudo, um ato político, que para concretizar a incessante e ininterrupta busca humana de “ser mais” requer, necessariamente, a instauração de um estado em que a participação, a comunicação e a autonomia sejam os componentes permanentes e insolúveis da práxis humana.

Assim, na perspectiva freiriana, a educação humanizadora somente se realiza com e na presença de uma práxis verdadeiramente democrática.

[...] a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentar argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode 'fazer política', estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. [...] se a educação, notadamente a Brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes [...] (Gadotti, 1983, p. 14).

A partir da década de 1990, muitas modificações se configuraram no cenário educacional Brasileiro, por meio de reformas educacionais com objetivos claramente definidos, como o de produzir um reordenamento das políticas sociais do Estado, por exemplo. O rumo das políticas educacionais propostas ao longo da década de 1990 estava centrado na busca da conquista da cidadania moderna. Neste sentido, a concepção do conhecimento ancora-se em ações de saber fazer para ser útil, saber usar, pela interação, e saber se comunicar. O papel da escola, como entidade de sociabilidade, fica esvaziado de um conhecimento emancipador. Assim, amplia-se a proteção do risco social e da vulnerabilidade (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011). Segundo Souza (2018), os reflexos da concepção hegemônica de democracia na esfera educacional e as conexões com as políticas educacionais Brasileiras da década de 1990 acarretam, no âmbito das reformas educacionais, um conjunto de metas e prioridades condizentes aos novos padrões de regulação do capitalismo, ditados pelo modelo neoliberal. O capitalismo apresenta-se como cenário macro desse processo, que vive hoje um processo de reestruturação produtiva, apoiando-se na força da ideologia neoliberal, provocando redefinições no papel do Estado, nas políticas e na educação.

As reformas educacionais mencionadas continuaram nos anos 2000. De 2005 em diante, o MEC passou a conceber a formação do profissional docente do ensino básico como um processo contínuo ao longo de sua carreira no magistério. A partir dessa concepção, o estado Brasileiro criou uma grande estrutura de formação docente, com vistas a estabelecer um sistema único nacional de educação. Apesar dessa rápida expansão, não se pode atribuir a ela as fragilidades em termos de qualidade dos cursos de licenciatura. Muitos dos princípios constantes nas estruturas de formação dos professores estão fundamentados nos períodos iniciais da criação

dos sistemas de ensino, o que explica os grandes e históricos desequilíbrios na composição da base curricular dos cursos de licenciatura.

A partir de 2006, o número de anos do ensino fundamental subiu de oito para nove, e a partir da Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 2009b), a obrigatoriedade escolar foi estendida para as idades de quatro a dezessete anos, abrangendo desde os estudantes da pré-escola até o ensino médio. A partir do estabelecimento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), o estado passa a ser responsável não somente pelo estabelecimento da educação das crianças e adolescentes na faixa etária dos quatro aos dezessete anos, mas também das crianças desde o seu nascimento, conforme a Emenda Constitucional 53/2006 (Brasil, 2006).

Ainda que as taxas de natalidade tenham diminuído significativamente no país, as demandas pelo crescimento da rede escolar continuam grandes, dado que a qualidade da educação ofertada e o nível de expansão dessas redes exercem papel preponderante no nível de formação e preparação de crianças e adolescentes na sociedade moderna. A partir dessa análise, torna-se natural a compreensão de que a educação em nível básico se constitui num terreno fértil para a proposição de cursos de formação continuada dos docentes e para a abertura de campos de trabalho em grandes proporções para os professores. Todavia, as dinâmicas de mercado e do próprio sistema educacional podem reprimir ou ampliar a oferta e a procura de cursos para esses professores.

Dado o contexto educacional mencionado, esse trabalho propôs a realização de uma formação colaborativa no sentido de ofertar uma formação como resultado da combinação de experiências, adquiridas por intermédio da participação em treinamentos, ofertados por institutos próprios, somadas às experiências obtidas na prática da docência, no relacionamento diário com os demais profissionais e nas suas associações.

A pesquisa colaborativa é entendida aqui, enquanto uma prática conjunta entre os participantes da pesquisa (pesquisadora, professores da classe comum, da SRM e CP), visando o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e problematização da sua formação e prática, a fim de atender suas necessidades formativas.

Em consonância com os pressupostos postulados por Ibiapina (2008), a presente tese de pesquisa colaborativa parte da pesquisa-ação emancipatória que,

segundo Oliveira, Soares e Silva (2016), tem como objetivo, inserir os próprios profissionais, nomeadamente coordenadores, professores da SRM e professores da sala regular do ensino comum na proposição de ideias e soluções para transformá-las em campos de diálogo e em soluções, a partir do mapeamento do problema, incentivando os professores a pensar de maneira reflexiva. Sendo assim, a tese da presente pesquisa tem por objetivo transformar os espaços de discussão a fim de que estes fomentem a problematização e a reflexão conjuntas a respeito do seu trabalho com os EPAEE. Assim, para além da oferta de uma ação formativa, o que se propõe aqui é o estabelecimento de uma parceria entre os participantes da pesquisa, com vistas à reflexão e à busca de soluções para demandas sociais que se efetivam na escola, referentes ao processo de inclusão dos EPAEE no AEE e no contexto da escola regular. Na sequência será abordada mais uma base que serviu de apoio para a realização das pesquisas e do desenvolvimento da presente tese.

2.2.2 Base de *Datos de Tesis Doctorales* (TESEO)

Trinta e dois trabalhos foram encontrados, resultando em 3,13% das teses e dissertações encontradas, conforme pode ser visto no Quadro 3. Convém mencionar que os trabalhos que faziam referência às modalidades específicas de educação, às representações sociais que os professores de Educação Especial faziam das suas especializações, ao uso de tecnologias no ensino de ciências naturais, às análises críticas sobre as práticas inclusivas do professor universitário e, entre outras pesquisas, foram excluídos da análise e que, em contrapartida, foi selecionado um, além de análise das políticas públicas de Educação Inclusiva, também quando apresentava proposta de formação colaborativa.

Quadro 3 - Descritores e Publicações Encontradas e Seleccionadas na Base de Dados Internacional - *TESEO*

Base de Dados – <i>TESEO</i>			
Descritores utilizados	Trabalhos encontrados	Trabalhos seleccionados	Percentuais
<i>Política educativa inclusiva AND formación de profesores</i>	31	0	0
<i>Educación especial Y formación de profesores</i>	0	0	0
<i>Política educativa inclusiva Y</i>	0	0	0

<i>formación de profesores</i>			
<i>Formación colaborativa, política pública em educación</i>	1	1	100
Total	32	1	3,13

Fonte: Elaborado pela autora.

Os demais trabalhos encontrados nos descritores *Política educativa inclusiva* AND *formación de profesores* não foram selecionados, dado que a leitura dos seus respectivos resumos mostrou que esses trabalhos não têm aderência significativa com a presente tese, de acordo com a Metodologia *PRISMA*.

Dentre as pesquisas encontradas, foi selecionada a tese de Saiz (2016), cujo título era “*Practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa propuesta de um modelo de formacion docente*”. A pesquisa aponta que a Espanha não dispõe de um grupo de pesquisa com estudos regulares abordando a temática das práticas educacionais reflexivas. Segundo a autora, isso se deve a dois fatores básicos: às condições estruturais do ensino universitário espanhol e à tradição do país em formar professores a partir de metodologias expositivas. No entanto, a autora ressalta que o sistema universitário espanhol vem passando por um processo de reformas nos últimos anos.

É nesse contexto educacional universitário que Saiz (2016) propõe seu estudo, cujo objetivo é potencializar e otimizar a capacidade reflexiva, inerente à profissão docente que, por isso, necessariamente deve ser contemplada nos processos de formação inicial do professor. Em sua tese, a autora apresenta como tese a afirmação de que os discentes dos cursos de formação de professores, por estarem imersos no cotidiano escolar, precisam encontrar um espaço estruturado e apropriado à prática reflexiva de forma individual e coletiva.

Assim, como objetivo principal, a pesquisa de Saiz (2016) recomenda a criação e o desenvolvimento de uma proposta de estágio de reflexão, com abrangência entre os discentes dos programas iniciais de qualificação dos docentes, o qual se estabelecerá de acordo com um processo sistemático e colaborativo de trocas de experiências obtidas nas práticas de ensino vivenciadas pelos discentes, conforme afirma Saiz (2016). Tal proposta formativa terá como ponto de partida questões pedagógicas relevantes para cada discente que, ao longo do processo, buscará compreender o fenômeno ou encontrará respostas para sua inquietação.

Em certa medida, o trabalho de Saiz (2016) apresenta semelhança à presente tese, pois tem por objetivo apresentar um processo de formação

colaborativa/reflexiva, com foco na inclusão e nas políticas educacionais. No entanto, o estudo proposto difere da proposta de Saiz (2016), pois a presente pesquisa ajusta o seu foco nos processos de formação continuada, ao passo que o trabalho de Saiz (2016) se concentra na formação inicial. Em ambos os trabalhos, a pesquisadora e a equipe escolar, conforme já mencionado, participam, de forma colaborativa, nas ações, visando construir o conhecimento sobre a atuação profissional dos envolvidos, principalmente no que se refere à prática docente, na escola, em uma educação de qualidade na perspectiva da Educação Inclusiva.

As pesquisas realizadas no campo do conhecimento da formação de professores, seja na formação inicial ou continuada, são importantes pois fornecem indicadores a partir dos quais conseguimos compreender como as legislações existentes não estão relacionadas à vivência dos docentes e nem partem delas, seja na organização e estrutura dos espaços escolares ou saberes específicos para promover a Educação Inclusiva.

Diante do exposto, em mais de duas décadas de documentos legais referentes à Educação Inclusiva, observa-se que ainda há o que avançar, apesar dos diversos progressos nessa área. Há oportunidades de avanços em nível nacional, para se obter sistemas escolares inclusivos que atendam aos anseios, expectativas e desejos dos estudantes, que valorize as diferenças e que atenda a questão central da equidade. Com o objetivo de aumentar as possibilidades de análise das dissertações, teses, artigos e resenhas criteriosamente selecionados para a RSL e alcançar rigor estatístico na metodologia do presente trabalho e na análise de dados textuais provenientes dessas fontes, Camargo e Justo (2013) recomendam a utilização do *Software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuteQ)*, que está fundamentado no *software* de estatística R (Ratinaud, 2009), apresentado a seguir.

2.3 Análise das pesquisas selecionadas por meio do *Software IraMuteQ*

O *IRaMuTeQ* é um *software* criado pelo desenvolvedor francês Pierre Ratinaud, cuja principal finalidade é a de realizar análises estatísticas de dados textuais, utilizando-se, para isso, da linguagem *Python* e da estruturação do *software* “R”, entregando cinco tipos de análises de textos:

1. Estatística Clássica;

2. Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC);
3. Classificação Hierárquica Descendente (CHD);
4. Análise de Similitude;
5. Nuvem de Palavras (Camargo; Justo, 2013).

A opção pelo padrão do idioma em língua portuguesa para gerar as análises é justificada devido ao fato de que 86% dos trabalhos selecionados estão em língua portuguesa, havendo apenas um em língua espanhola.

O Quadro 4 é uma compilação dos resumos, em português, das pesquisas selecionadas nas bases de dados CAPES, RBE e TESEO. Esses resumos, por sua vez, estavam contidos nos Quadros 1, 2 e 3. O Quadro 4 ainda contém os nomes dos autores dos trabalhos encontrados com os respectivos anos de publicação e um código identificador gerado para a leitura do *corpus* textual no *software IRaMuTeQ*, composto por caracteres de uma sequência de letras seguido de *underline* e um número, a partir do qual foram gerados os gráficos: Nuvem de Palavras, Análise de Similitude, Singularidades das Categorias e AFC, que utilizam como entrada o respectivo código identificador que funciona como uma identidade para cada resumo de pesquisa selecionado.

Quadro 4 - Compilação dos trabalhos selecionados nas bases CAPES, RBE e TESEO:

Autor/Ano	Título	Código
1- Valadão (2014)	Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores.	capex_1
2- Vilaronga (2014)	Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.	capex_2
3-Dantas (2019)	Formação continuada de professores pela perspectiva colaborativa: uma proposta para práticas inclusivas.	capex_3
4- Barbosa (2020)	Ensino colaborativo: contribuições para a inclusão escolar.	capex_4
5- Dalben (2009)	Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar.	rbe_5
6- Canen e Xavier (2011)	Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas.	rbe_6
7- Garcia (2013)	Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.	rbe_7

8- Barretto (2015)	Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos.	rbe_8
9- Saiz (2016)	<i>El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa: propuesta de un modelo de formación docente.</i>	teseo_9

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a construção do *corpus* textual a ser inserido no *software IRaMuTeQ*, foram feitas modificações nos resumos dos sete trabalhos levantados e apresentados na Tabela 1, colocando o caractere *underline* para a concatenação dos termos, no intuito de permitir ao *software* ler os termos separados por caractere como palavra composta, tais como: “público_alvo”, “baseou_se”, “recorreu_se”, “referiram_se”, “co_ensino”, “político_pedagógico”, “questionando_as” e “permite_nos”. O texto foi salvo em formato UTF-8, *all languages*, com o objetivo de ser compreendido pelo *software* em questão (Camargo; Justo, 2013).

No que tange à seleção de classes de palavras para conversão das apresentações de dados em análises de similitude e em nuvens de palavras, foram utilizados elementos como os substantivos, verbos e adjetivos, deixando de fora os elementos conectivos, tais como “mais” e “ao”. Na sequência deste trabalho é feita uma compilação das pesquisas encontradas nas bases supracitadas com o seu devido tratamento estatístico, utilizando para isso, o *software IRaMuTeQ*. Na sequência, serão apresentados os resultados das pesquisas nas bases de dados.

2.4 Apuração dos dados

Dentre os 2549 trabalhos encontrados nas buscas em bases de dados nacionais e internacionais, a base de dados da CAPES apresentou o maior número: 2178 que corresponde a 85,45%, posteriormente a RBE com 339 trabalhos correspondentes a 13,30% e a *TESEO* com 32 trabalhos que correspondem a 1,26%. Conforme pode ser observado no Quadro 5, foram encontrados apenas 9 trabalhos compreendidos no período de 2009 a 2020 e relacionados à temática dessa pesquisa, após o estabelecimento dos filtros de pesquisa.

Quadro 5 - Bases de dados dos estudos encontrados e selecionados para análise

Bases de dados	Estudos encontrados	%	Estudos selecionados	%
CAPES	2178	85,45	4	0,18
RBE	339	13,30	4	1,18
TESEO	32	1,26	1	3,13
Total	2549	100	9	0,35

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os locais da realização dos nove trabalhos, no Quadro 6, observa-se que as suas produções estão localizadas nos continentes europeu (11,11%) e americano (88,89%), com distribuição em dois países (Brasil e Espanha), com maior produção em território Brasileiro. Dentre os trabalhos selecionados de acordo com os critérios já descritos, 44,44% correspondem aos artigos, 22,22% às teses, 11,11% às resenhas e 22,22% às dissertações.

Quadro 6 - Resumo geral dos estudos selecionados por ano

Ano de publicação	Número de trabalhos	Percentual - %	País	Tipologia
2009	1	11,11%	Brasil	Resenha
2010	0	-	-	-
2011	2	22,22%	Brasil	Artigo/Artigo
2012	0	-	-	-
2013	1	11,11%	Brasil	Artigo
2014	1	11,11%	Brasil	Tese
2015	1	11,11%	Brasil	Artigo
2016	1	11,11%	Espanha	Tese
2017	0	-	-	-
2018	0	-	-	-
2019	1	11,11%	Brasil	Dissertação
2020	1	11,11%	Brasil	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o Quadro 6 em relação ao ano de publicação dos trabalhos, observamos uma não linearidade na redução ou no aumento das publicações sobre as temáticas, com o recorte temporal de 2009 a 2020. No ano de 2009 tivemos uma publicação de uma resenha (11,11%) em relação ao total de publicações selecionadas, em 2010 nenhuma (0,00%), em 2011 dois artigos (22,22%), em 2013 uma publicação de um artigo (11,11%), em 2014, uma publicação de tese (11,11%), em 2015 uma publicação de artigo (11,11%), em 2016 uma publicação de tese (11,11%), em 2017 e 2018 não houve publicações. Entretanto, em 2019 houve a

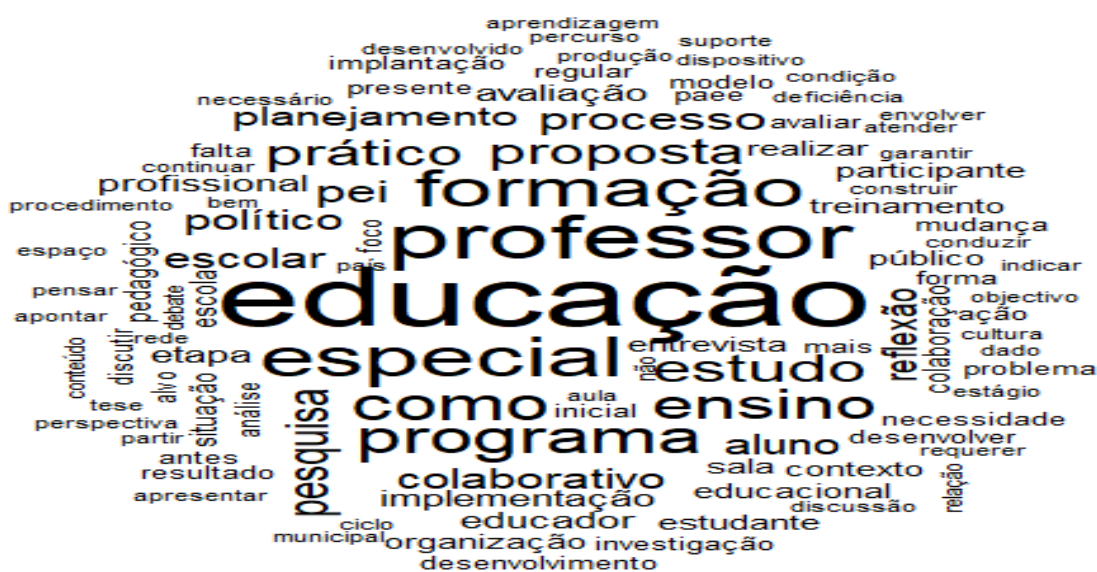
publicação de uma dissertação (11,11%) e em 2020, também houve uma publicação de dissertação, totalizando também 11,11%.

Com base nos dados obtidos das pesquisas encontradas e selecionadas, serão feitas as estratificações e as análises, nomeadamente a nuvem de palavras, a similitude dos trabalhos, a singularidade das categorias de pesquisa e a análise fatorial de correspondência.

2.4.1 Análise estatística com o *software IRaMuTeQ*

Com o auxílio do *software IRaMuTeQ*, remetendo o *corpus* textual formado pelos resumos dos sete trabalhos selecionados, é possível analisar, por meio da Nuvem de Palavras, a recorrência das seguintes palavras: “formação”, “professor”, “educação”, “especial” e, em menor evidência, “planejamento”, “processo”, “político”, “programa”, “ensino”, “estudo”, conforme mostra a Figura 2. A nuvem de palavras (*word cloud*) é uma ferramenta gráfica que mostra a frequência de uma determinada terminologia em um dado texto. Quanto mais frequente é a utilização da terminologia, mais destacada essa palavra fica no gráfico em formato de nuvem, tendo o seu tamanho aumentado. Sendo assim, palavras em letras de tamanho maior indicam sua maior frequência no texto, ao passo que as escritas em letras menores indicam menor frequência de utilização delas no texto.

Figura 2 - Nuvem de palavras das publicações dos sete resumos



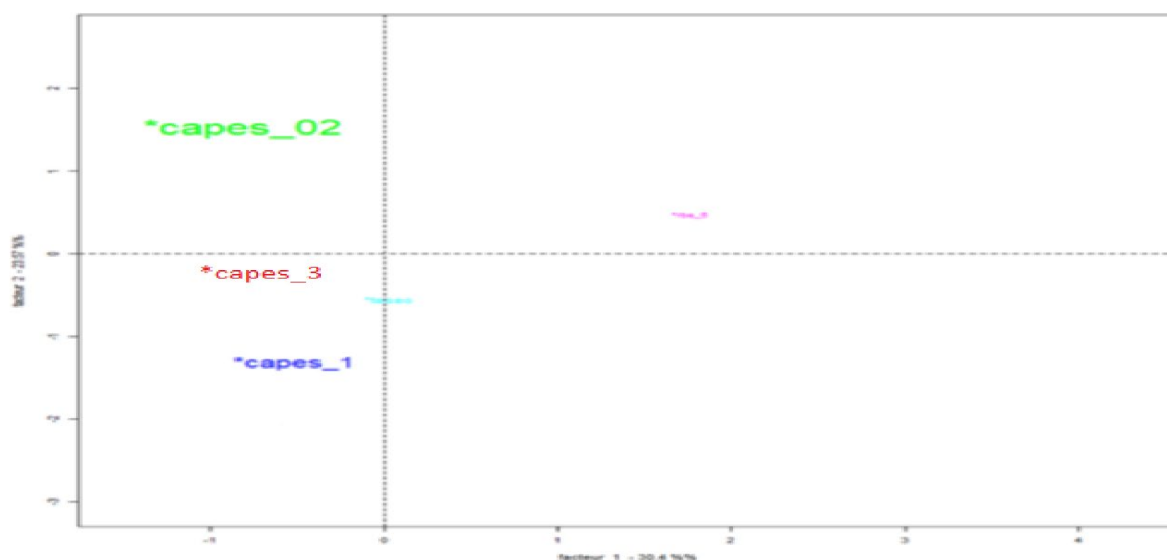
Fonte: Elaborado pela autora.

estas, identificadas na base dos currículos implementados para a formação docente da educação básica, decorrentes da maneira como as políticas de institucionalização dessa formação são acionadas.

No quesito de averiguação da correlação entre as análises realizadas por meio da análise léxica dos fragmentos, os resumos foram classificados em 6 classes, de acordo com as Figuras 3, 4 e 5.

Na figura 4, observa-se que a categoria rosa (*rbe_6) está localizada no primeiro quadrante e encontra-se isolado nesse quadrante pelo fato de que tais pesquisas se referem à formação continuada dos professores num contexto complexo, plural e bastante heterogêneo no que diz respeito à diversidade e a multiplicidade étnica, de saberes, de origens, de culturas e de ritmos de aprendizagens. Por sua vez, a pesquisa da classe verde (*capes_2) está disposta no segundo quadrante e esse trabalho enfatiza a elaboração de cenários de trabalhos colaborativos em que há ampla participação de professores da SRM e professores do ensino comum, com o objetivo de implantar o coensino. Os grupos de pesquisa das categorias azul (*capes_1) e vermelho (*capes_3) estão localizados no terceiro quadrante e apresentaram-se mais próximos quanto ao arcabouço de palavras, visto que ambos os trabalhos abordam a formação continuada e colaborativa em suas pesquisas, todavia, com foco nos professores da sala regular.

Figura 4 - Singularidades das categorias das pesquisas



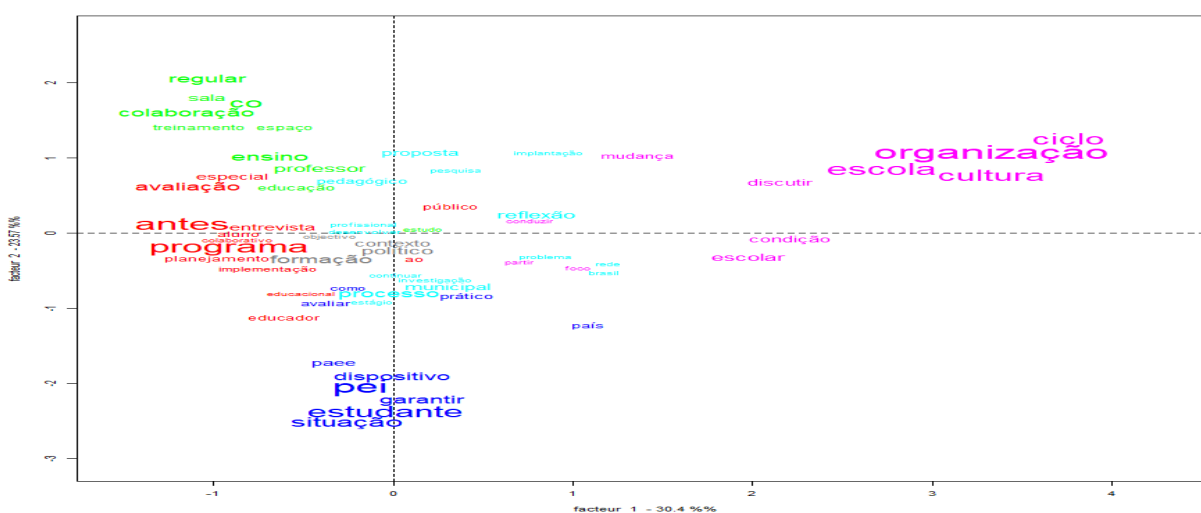
Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 5, tem-se o gráfico correspondente a AFC, que consiste em uma interceptação entre as palavras (levando-se em consideração a quantidade das palavras) e as classes (vermelha, cinza, verde claro, azul turquesa, azul e rosa). Nota-se que as palavras que compõem o *corpus* textual com maior frequência estão localizadas mais próximas à origem dos eixos cartesianos, em tamanho menor. Conforme se pode observar no gráfico, as referidas palavras são “contexto”, “político” e “formação” (classe cinza), e elas fazem parte do eixo principal, estando relacionadas com as demais classes de palavras, em que pode haver maior ou menor distanciamento, dependendo da importância dada a cada um dos grupos de palavras. Dentro desse ponto de vista, podem-se notar, pela Figura 5, quais os termos principais que representam as classes e as suas particularidades.

Para exemplificar, para a classe rosa de palavras, pode-se perceber que os estudos discutiram a potencialização da capacidade analítica e reflexiva dos docentes em um estágio inicial de formação, a ser percebida pela evidência das palavras “organização”, “escola” e “cultura”. Na mesma linha de análise, as palavras “pae”, “dispositivo”, “pei” identificam a classe azul.

Os grupos de palavras verde e vermelho são caracterizados por palavras muito juntas, adensadas, merecendo destaque as palavras “colaboração”, “planejamento” e “programa” por reunir pesquisas que demonstram a necessidade de formação de professores.

Figura 5 - Análise fatorial de correspondência das pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados coletados para o desenvolvimento do presente trabalho demonstraram que há preocupação com o viés da formação reflexiva para o exercício da profissão docente e para o aumento da qualidade da educação ofertada e, conseqüentemente, melhoria no desempenho dos estudantes. Nos trabalhos analisados, tornou-se possível notar a premente necessidade de complementação da formação do professor para o enfrentamento dos desafios educacionais do mundo contemporâneo, sendo necessária a formação para elaborar estratégias mais sofisticadas de ensino que maximizem as potencialidades dos estudantes e os permita se desenvolver num contexto escolar amplo, múltiplo e diverso. É importante destacar que, como resultado da análise textual realizada pelo *software IRaMuTeQ*, por meio dos resumos das pesquisas e em alinhamento às conclusões obtidas das Figuras 2, 3, 4 e 5, há trabalhos que, mesmo que segregados em grupos específicos, demonstram semelhança e afinidade com as pesquisas de outros grupos, permitindo concluir que há alinhamento nas diversas linhas de pesquisa e que novos trabalhos podem ser desenvolvidos a partir das linhas existentes, lançando ainda mais luzes e abrindo novos caminhos de pesquisa no que se refere à formação dos professores para uma cultura inclusiva. Todas as análises acima conduzidas no *software IRaMuTeQ* levam ao estabelecimento de afinidades entre os resumos dos sete trabalhos efetivamente utilizados para a presente RSL. Pelas análises conduzidas, mostrou-se a importância que a formação do professor, inicial ou continuada, tem para o estabelecimento e o alcance de maiores níveis de qualidade educacional. Sendo assim, a proposta de formação continuada entre PSC, professor do AEE e CP, do presente trabalho, buscam o aumento da integração, da parceria e de níveis de trabalho conjunto, no sentido de contribuir para o aumento da qualidade da Educação Inclusiva, aumentando os níveis de aprendizado dos alunos e a sinergia dos trabalhos desenvolvidos.

No decorrer do presente capítulo, houve trabalhos que foram analisados e que se utilizaram da formação colaborativa para o seu desenvolvimento. Entretanto, esta pesquisa procura avançar, à medida que a formação engloba os três profissionais que atuam junto aos EPAEE. Assim, a pesquisa expande essa formação para professores da SRM, professores da sala regular e CP, pois esses agentes estão entre os principais responsáveis por promover escolas inclusivas, atendimento de qualidade aos EPAEE e a melhoria da educação como um todo. Sendo assim, a proposta de formação contida no presente trabalho trará maior sinergia e coesão entre os

trabalhos desses agentes, o que decerto produzirá melhores resultados e melhor qualidade na educação para os EPAEE e para a sociedade como um todo.

O próximo capítulo traz o referencial teórico a respeito da Educação Inclusiva, resgatando o processo formativo de professores na educação geral, discutindo e analisando a formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva, a formação colaborativa no contexto escolar e uma análise das políticas educacionais vigentes e as suas especificidades na Educação Inclusiva.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Uma escola inclusiva é aquela em que todos os alunos têm a oportunidade de aprender, segundo suas próprias capacidades (Mantoan, 2015, p.28).

3.1 Resgate histórico do processo formativo de professores

Segundo Zeichner (2005), o campo relacionado à formação de professores é recente no mundo ocidental. Estudiosos da pesquisa educacional em níveis internacionais definiram o ponto de partida dos trabalhos sobre formação de professores como sendo a publicação de artigos especializados no tema da formação de professores, com assinaturas de Robert F. Peck e James A. Tucker, na edição de 1973 da *Handbook of Research on Teaching* (Peck; Tucker, 1973). Mesmo que esse momento tenha sido reconhecido internacionalmente como o propulsor inicial das pesquisas em formação de professores, isso não significa que não havia pesquisas sobre esse tema, anteriores a essa data. Isso apenas significa que, até esse momento, esse assunto não tinha *status* de linha de pesquisa. De acordo com Marcelo (1989), houve um estudo detalhado da bibliografia própria da área, efetuada por Lanier e Little (1986), e que sacramentou a formação de professores como linha de pesquisa.

Em seus trabalhos, Candau (1982), afirma que a fatia maior das pesquisas e investigações a respeito da qualificação docente mantinha o foco nos aspectos tecnicistas, ao longo dos cinco primeiros anos da década de 1970. Esse privilégio do aspecto técnico da formação se dava em função da influência da psicologia comportamental e das tecnologias educacionais disponíveis. Dentro dessa ótica, o professor era visto como um organizador e controlador dos itens do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo o objetivo da instrução escolar, os conteúdos a serem aplicados, as estratégias de mediação do conhecimento, os métodos e a forma de avaliação, entre outros. Esses processos, por sua vez, deveriam ser meticulosamente planejados para garantir resultados educacionais altamente eficazes e eficientes, com grande foco no procedimento, no método de ensino, tal como é feito nas fábricas para processamento de um produto. Dentro dessa visão, a grande preocupação em relação à formação do professor era de dotá-lo de instrumentação técnica para a realização de suas atividades. Então, a partir de 1975, surgiu um

movimento oposicionista ao método tecnicista e pragmático que permeava a formação dos professores até aquele dado momento.

Diniz-Pereira (2013) garante que a partir dos estudos de Feldens (1984), no início dos anos 1980, existia uma visão pragmática do sistema de ensino, na qual a prática, a concisão e o planejamento firmaram-se como elementos de destaque na formação docente. Ainda de acordo com a supracitada autora, grande parte dos estudos realizados acerca da formação docente, com publicação até o ano de 1981, demonstrava foco e preocupação no método de formação e treinamento docente.

Naquele período, ainda de acordo com Candau (1982), devido a influência dos estudos filosóficos e sociológicos, a educação e o ensino passaram a ser tratados com um viés social intimamente relacionado com a política e com o sistema econômico existente. Foi a partir do estabelecimento dessa visão que começaram a surgir inovações na área de educação. Feldens (1984) também afirma que essas teorias advindas de um viés da sociologia, que pregavam que o ambiente escolar era um cenário de reprodução das relações da sociedade, acabaram por adentrar as universidades no Brasil praticamente no mesmo período considerado.

De acordo com Feldens (1984), o início dos anos 1980 caracteriza-se pela insatisfação geral com a situação educacional no Brasil, principalmente com a situação do quadro de formação de professores. Candau (1982) cita que naquele momento, o país vivia uma crise sob o ponto de vista da formação docente. Esse descontentamento desencadeou uma onda de protestos e movimentos contrários aos mecanismos de formação docente, vigentes a época. A tecnologia disponível nos meios educacionais nas décadas de 1960 e 1970 passou a ser criticada pelos movimentos marxistas.

No contexto realista da situação da educação no Brasil, semelhantemente aos fatos acontecidos fora do país, até fins dos anos 1970, os cursos de formação de professores eram analisados em seus eixos de funcionalidade e de operação (Candau, 1982). A partir desse momento, as possibilidades de avanço e as respectivas limitações desse enfoque foram ficando cada vez mais evidentes e habituais. Os principais problemas apontados durante a jornada da formação docente estavam, no final da década de 1980 e no começo da década de 1990, relacionados à grande dispersão dos temas e linhas de estudo e ao enfoque excessivo em poucas disciplinas pedagógicas ou disciplinas constantes na grade de formação. Em consequência disso, com a fragmentação do conhecimento dos cursos, os estudos

sobre a formação docente frequentemente se concentravam em apenas um caso (André, 2006). A partir desse momento, esse movimento questionador passou a reagir e a pressionar por mudanças nos cursos de licenciatura, retirando-os do isolamento político e social ao qual estavam restritos até o início da década de 1980.

Ribeiro (1991) relata que nos anos iniciais da década de 1980, os pontos de debate e discussão em relação à qualificação e à formação do professor centravam-se em duas questões principais: o viés político da implementação da prática pedagógica e a atenção dos docentes voltada às classes mais baixas. Faz-se necessário lembrar que, conforme Candau (1982), esses movimentos da sociedade Brasileira expuseram o desejo de superação do regime autoritário vigente desde 1964, levando o Brasil de volta aos caminhos da redemocratização. É nesse âmbito de discussão que as ideias de reorganização e melhoria dos currículos dos cursos de qualificação do professor ganharam importância. Notadamente, a década de 1980 se destaca pelos debates em relação à formação de professores.

No começo dos anos 1980 percebeu-se um aumento bastante expressivo na produção de pesquisas relacionadas à qualificação e a formação do professor, trazendo mudanças nos eixos de orientação das pesquisas, a partir do qual o professor passava a ser o próprio objeto de investigação desses trabalhos (Nóvoa, 1997a, 1997b; Santos, 1991). Com esse novo foco de pesquisa, a subjetividade e a identidade da qualificação do professor viraram tópicos importantes de investigação para os trabalhos.

Não existia, anteriormente a esse período, uma sociedade ou associação de pesquisadores dedicados aos estudos sobre a formação dos professores (Marcelo, 1989).

Entre os principais temas de pesquisa no campo da formação de professores, no decorrer da década de 1980, estavam as questões ligadas aos princípios norteadores da formação de professores, aos professores em processo formativo, ao currículo e às circunstâncias de formação do profissional docente (Lanier; Little, 1986 *apud* Marcelo, 1989). Ainda durante todo esse período, os trabalhos com enfoque nas circunstâncias que envolvem o início da formação docente foram escassos. Artigos e trabalhos publicados preocupados com o desenvolvimento do profissional docente estavam ainda em conclusão ou tinham sido recentemente publicados e tinham caráter majoritariamente descritivo (Marcelo, 1989).

Feldens (1984) afirma que as pesquisas com foco na formação docente com publicação até o início da década de 1980 tinham como foco a investigação e o desenvolvimento de linhas de trabalho essencialmente descritivas, desenvolvendo trabalhos majoritariamente experimentais.

As ciências educacionais e sociais, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, se depararam com uma grande e profunda crise, conhecida como Crise dos Paradigmas. Alves Filho (2005) afirma que nesse período, educadores e sociólogos passaram a questionar as teorias clássicas existentes, suspeitando de sua validade científica, mas sem ter construído um novo caminho ou novas teorias consolidadas.

Dentro do contexto dessa crise, a mentalidade e o senso comum educacional voltaram-se para o entendimento e o micro gerenciamento de questões escolares. Ganhou destaque, a partir de então, a figura do professor-pesquisador, realçando-se a importância da formação do professor reflexivo, cuja característica mais marcante é a combinação do pensamento científico, do método e da reflexão com a pedagogia do ensino. Com o advento desse profissional, começou a surgir uma quantidade crescente de pesquisas com orientação na investigação da pedagogia aplicada em sala de aula. A partir desse ponto de inflexão, as práticas pedagógicas cotidianas nas escolas começaram a ser mais valorizadas e entendidas como lugar de troca e de aquisição de saberes (Lelis, 2001).

A partir do início da década de 1990, houve considerável aumento do interesse dos estudantes de pós-graduação em estudar temas relacionados à formação de professores (André, 2009). Juntamente com essa tendência, houve desenvolvimento e crescimento, também, das linhas de pesquisa e das abordagens metodológicas, utilizando-se, por exemplo, de depoimentos de professores, da história e do conhecimento da trajetória e da vida dos docentes e da utilização da pesquisa colaborativa.

No contexto educacional Brasileiro, André e Romanowski (1999) concluíram que os temas relacionados à construção identitária e à construção da formação do professor ainda eram timidamente estudados nas teses e dissertações defendidas ao longo dos anos 1990. De acordo com o ponto de vista dos referidos autores, as preocupações com a caracterização da atividade e a profissionalização do docente se tornaram mais latentes nos últimos anos da década de 1990. Essa tendência abriu caminho para o estudo e para as discussões dos grandes temas de investigação atuais referindo-se, notadamente, aos meios de construção da identidade docente, à

inserção do educador, à sua integração com as questões culturais do ambiente de atuação, à preocupação e às perspectivas de carreira, à profissionalização, à organização e à representação sindical e também às questões tão atuais que se referem à diversificação de gêneros (André; Romanowski, 1999).

Ainda que os estudos acerca dos aspectos da formação docente tenham aumentado consideravelmente, o percentual desses estudos dedicado ao entendimento da construção da identidade do professor ainda era baixo. E havia uma grande diversidade na formulação das hipóteses desses trabalhos e na criação das teorias, o que sugere que ainda há, atualmente, pouco entrosamento entre pesquisadores e a vivência do ambiente de atuação do educador, com foco principal na realidade vivida pelo professor na escola. Essa observação é apenas uma dentre tantas formuladas a respeito dos trabalhos de formação da identidade do professor.

André (2006) destaca que o professor se tornou sujeito de muita relevância, e os cursos de formação e as suas estruturas passaram a ocupar papel secundário. Com isso, os estudos sobre as tendências de formação de professores, efetuados nos anos 1990, são confirmados nos anos 2000, com papel de destaque para os docentes, suas preocupações, suas reflexões e atuações. André (2006) relata que a partir do marco cronológico da entrada dos anos 2000, se observa o aparecimento de novas questões e temáticas de discussão dentro do ambiente acadêmico e educacional, dentre elas a construção da autobiografia dos professores, relatando suas memórias e suas histórias de vida, a evidenciação das discussões de gênero, da dinâmica das relações de poder, questões étnicas, raciais e discussões contemporâneas.

Conforme todo o exposto é possível periodizar os últimos trinta anos do século XX, em relação à produção acadêmica e a formação docente Brasileira. Na década de 1970, a preocupação e a formação técnica do profissional docente. Nos anos 1980, destaque para questões que apontavam para a qualificação do profissional educador. Já na década de 1990, a questão central estava na formação do professor-pesquisador. De acordo com Amaral (2002), já a partir da virada do milênio, constrói-se uma forte repulsa à adjetivação de professores e aos modelos desenvolvidos durante as décadas de 1970 a 1990. A preocupação central em como formar o professor cedeu espaço para a preocupação em torno de como os educadores se tornaram o que são.

No cenário internacional, especificamente nos Estados Unidos, tem-se uma grande preocupação com a formação de pesquisadores, dentro do âmbito dos cursos

de pós-graduação. Para melhor prepará-los, tem-se o incentivo de inclusão desses novos pesquisadores em pesquisas de caráter colaborativo, constituídas de professores e dos próprios pesquisadores em formação, utilizando-se da criação de redes de pesquisa e colaboração (*networks*) para estudo dos aspectos que lhes interessam (Diniz-Pereira, 2013, p.145-154). Nos dias atuais, é exigido que todas as propostas de formação docente incluam modalidades de pesquisa de natureza *self-study* para autoavaliação do estudante e para avaliação do programa. As informações obtidas a partir dos dados coletados nas respostas dos estudantes desses cursos possivelmente conduzirão à criação de um *database* dedicado à formação docente em território americano.

No decorrer do tópico acima foi discutida a questão da formação docente. Essa área, que passou a ser reconhecida como campo de investigação a partir do início dos anos 1970, se consolidou mundialmente somente a partir de 1985. No contexto Brasileiro, múltiplas mudanças de ênfase na pesquisa de formação docente foram sendo observadas ao longo desses anos, influenciadas, principalmente, pelas transformações sociais, pelas mudanças na política, economia, sociedade, na educação, nas tecnologias disponíveis e influenciadas pela mudança dos rumos na formação de professores e nas pesquisas relacionadas a ela no exterior.

De acordo com André (2006) houve, nas últimas décadas, um reaparecimento da importância do professor no ambiente educacional, após muitos anos de pouca visibilidade. A década de 1970 foi o período da racionalização do sistema de ensino, no qual predominaram os esforços de planejamento, padronização e controle de índices educacionais. Na década seguinte, de 1980, grandes reformas foram realizadas no campo da educação, com vistas a alterar a estrutura escolar de ensino, centrando-se principalmente na construção do currículo escolar.

Já na década de 1990, o foco passou para as estruturas organizacionais escolares, com ênfase no seu modelo de funcionamento e com vistas a melhorar a estrutura de apoio escolar, mais especificamente os sistemas de administração e gestão do ensino. Em anos mais recentes, o surgimento de ferramentas digitais de suporte ao aprendizado, dentro das suas mais diversas competências e áreas de funcionalidade, tem ganhado bastante destaque e notoriedade (Nóvoa *et al.*, 2011).

A despeito de todos os avanços estruturais, organizacionais, sistemáticos e tecnológicos observados nas últimas décadas, a essencialidade do papel do professor retornou ao eixo central das discussões. A partir disso, os trabalhos de pesquisa

passaram a colocar em foco as questões adjacentes e pertinentes à atuação docente, com as quais o educador tem que lidar no exercício da sua profissão.

Dentro das estruturas da formação docente, pressupõe-se que haja um alinhamento entre os princípios norteadores da sua formação com relação a todas as grandes questões que permeiam a aprendizagem e o desenvolvimento profissional desse agente, dentre eles, os movimentos articuladores para a boa formação inicial, os movimentos de qualificação em sintonia com as perspectivas da aquisição e da aplicação do conhecimento ao longo da vida profissional, a estrutura de apoio e a inserção dos professores recém-formados no sistema educacional, o estímulo à pesquisa, à ciência, à reflexão e à investigação, durante a jornada de formação desse profissional, a importância do estabelecimento de um ambiente colaborativo de trabalho, o estímulo ao desenvolvimento do trabalho em equipe e a importância do acompanhamento, da instrução, do apoio e da avaliação do profissional.

Todas essas questões, que normalmente permeiam o ambiente de atuação do educador, foram se tornando mais proeminentes em eventos profissionais da área, com maior aceitação. Em termos de desenvolvimento profissional e aprendizagem docente, o que será necessário implementar para fazê-los acontecer na prática? Provavelmente será necessário destacar três pontos que, embora não sejam suficientes para abranger todas as possibilidades, podem ser de auxílio na solução desses dilemas. Em primeiro lugar, é preciso entronizar o processo de formação dos professores, trazendo-o para dentro da própria formação educacional. Com essa colocação, torna-se necessário trazer a formação do professor para dentro do âmbito de discussão na sala de aula dos cursos de graduação, com seus próprios colegas. Possivelmente o modelo de formação de médicos e a forma como é concebido o seu processo formativo inicial e em serviço possa servir também como modelo para a formação de professores.

Sendo assim, segundo Nóvoa *et al* (2011), seria necessário para a formação docente o estudo detalhado de cada caso de insucesso escolar, a análise das práticas pedagógicas, o foco e a persistência profissional para atender às necessidades educacionais dos estudantes, comprometimento social e o desejo de mudar. A partir daí, torna-se necessário reorganizar a profissão.

A maioria das discussões se tornará infrutífera se a profissão se mantiver na esfera de influência tradicionalista ou por regulações externas demasiadamente rígidas, por excesso de burocracia, o qual se tem percebido ultimamente. A parceria

pedagógica, o ambiente colaborativo de trabalho e o pensamento reflexivo não são impostos por caminhos administrativos ou por decisões em instâncias superiores.

Torna-se impossível aproximar a prática das teorias e dos discursos apresentados, caso não seja possível se estabelecer um campo autônomo de atuação profissional, com elevado teor de liberdade e transparência. Da mesma forma, nenhuma transformação será verdadeiramente executada se não houver grandes mudanças nas condições de trabalho existentes dentro das escolas e nas políticas públicas direcionadas aos docentes. Não é razoável inferir que os professores de hoje são bem menos reflexivos e flexíveis, devido à falta de tempo, de condições de trabalho, por padronização excessiva de material didático, por deslegitimação devido aos graus de formação superior universitária de seus pares, do que os professores que atuavam numa época em que ainda não se discutiam o termo “professor reflexivo”?

Para resumir o pensamento colocado acima, não vale a pena reproduzir conselhos e dogmas cuja fundamentação não esteja alicerçada em compromisso ético, profissional e social. Faz-se necessário, portanto, maximizar a dimensão social da profissão de professor e explorar mais e melhorar a sua imagem pública. Mesmo tendo havido grandes avanços, há ainda muito que se fazer em termos de construção de redes de colaboração, de ambientes colaborativos e que possam servir de base para a formação alicerçada no compartilhamento e no diálogo profissional. Os ambientes de formação podem e devem maximizar a figura pública do professor. Deve-se dar maior abertura para o docente interagir com a sociedade, comunicar-se com ela e responder a ela, quando necessário. Maior diálogo e abertura perante a sociedade também pressupõem maior exposição e responsabilidade. Nas sociedades modernas, a força e a importância de uma profissão estão diretamente relacionadas à sua capacidade de se comunicar com o público. Portanto, essa é a condição para o aumento do prestígio social.

Na sequência desse trabalho será abordada a formação colaborativa no âmbito da escola, com os seus benefícios e requisitos de implementação, trazendo uma visão do alcance, do escopo de aplicação e as discussões relevantes sobre essa implementação.

3.2 Formação colaborativa no contexto escolar

A formação colaborativa no contexto escolar pode trazer benefícios de aumento da inclusão e da sinergia dos trabalhos entre professores e demais profissionais envolvidos na Educação Inclusiva. E esse tipo de formação tem os seus benefícios reconhecidos por estudiosos da área de educação, tanto é que, em seu trabalho, Bastos e Henrique (2016) enfatizam os programas de formação contínua que promovem sessões colaborativas de formação. Na visão destes pesquisadores, a partir da formação de equipes colaborativas, os docentes se dedicam a analisar e a refletir sobre o progresso do ensino, também analisam criticamente os métodos de ensino existentes, compartilham informações e partilham o conhecimento entre eles, ajustando suas próprias práticas e métodos de ensino em sala de aula. Ainda segundo Bastos e Henrique (2016), para que se promova o ensino colaborativo, é necessário haver o compartilhamento de informações e de decisões por todos os participantes, dado que estes devem se responsabilizar pela construção conjunta de todo o processo formativo, atendendo, portanto, às suas expectativas, necessidades e interesses.

Luiz *et al.* (2016) afirma que existem, ainda, outros benefícios no tocante à formação colaborativa de professores: aumenta-se o senso de participação nas decisões tomadas a respeito das estratégias de ensino adotadas, cultiva-se o senso de corresponsabilidade com as estratégias utilizadas, métodos empregados e potencializa-se o comprometimento mútuo, com a tarefa de aplicar os conhecimentos compartilhados e adquiridos e também de participar no desenvolvimento das pesquisas e na colaboração do desenvolvimento profissional. Santana, Alves e Nunes (2015) também afirmam que a formação colaborativa de professores dá aos docentes maior confiança e segurança para desenvolver estratégias e elaborar as aulas.

A presente pesquisa de doutorado tem como foco a utilização da formação colaborativa para a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem. Ao ter como objetivo o aperfeiçoamento do ingresso do pesquisador no ambiente de ensino, a estrutura ferramental da formação colaborativa pode promover subsídios para a construção do conhecimento, da autoavaliação e a elaboração de práticas integradoras, por meio dos processos de ação e reflexão (Bortoni-Ricardo, 2011), no

sentido de se evoluir para a formulação de práticas metodológicas mais adequadas, com aporte teórico adequado.

Sendo assim, a pesquisa por meio da formação colaborativa de professores, elaborada conjuntamente entre pesquisadores e educadores, está de acordo com a recomendação de especialistas na área de formação docente para o trabalho com os EPAEE. Entre os quais podem ser citados, na área em específico: Capellini (2004), Mendes (2010), Schlünzen *et al.* (2020) entre outros. No caso da pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008) preconiza que esta é uma pesquisa-ação emancipatória, cuja finalidade é a transformação do ambiente escolar em espaço de reflexão para a docência, mantendo em seus quadros professores que têm competências para problematizar, repensar e redesenhar suas práticas pedagógicas, conferindo maior independência e emancipação para esse profissional.

Apesar das boas práticas de incentivo à formação e à reflexão para a docência ainda parecerem distantes da realidade dos professores, especialmente no que se refere à realidade cotidiana vivida por esses profissionais da Educação Especial, muito já se caminhou e se evoluiu nessa direção.

A formação colaborativa pode ser entendida como um dos exemplos dessa evolução. Ortega (2020) a define como uma metodologia capaz de aproximar dois ou mais profissionais de forma a estimular esses profissionais a refletir e a repensar os métodos e as abordagens de ensino, cujo resultado se traduz em melhoria na qualidade da educação e na assertividade das estratégias educacionais utilizadas para a mediação de conhecimento.

A formação colaborativa é defendida como uma estratégia para integração dos trabalhos dos professores da SRM e da sala comum, melhorando os níveis de educação ofertados, nos trabalhos de Capellini (2004), Fonseca (2008), Rabelo (2012) e Lago (2014). Outros estudiosos do campo da formação colaborativa, tais como Milanesi (2012), Vilaronga (2014) e Zerbato (2014) afirmam que a formação colaborativa entre professores traz benefícios para o processo de aprendizado do EPAEE, trazendo, de fato, efetividade no processo inclusivo escolar, além de estimular os professores a refletirem sobre a sua própria prática em sala de aula, conduzindo-o para um trabalho com maior autonomia e confiança, tornando-o capaz de encontrar e desenvolver estratégias eficazes de ensino e abordagem para todos, em um trabalho desenvolvido em parceria com os seus pares.

Essa nova preocupação em desenvolver os docentes não deve ser apenas uma reação positiva às reformas estruturais e às expectativas de melhoria de *performance* escolar. Ela deve, sobretudo, ser encarada como uma oportunidade a ser dada ao educador para participar da história da escola e do seu percurso evolutivo ao longo dos anos, permitindo a interação desses com profissionais de outras escolas e ambientes, trazendo, assim, benefícios para o ambiente escolar e para a carreira do profissional docente em si (Day, 2001, p. 271).

Além da necessidade de aumentar a participação do professor nas pesquisas e nos trabalhos desenvolvidos, Forte (2009) entende que é preciso se estabelecer a melhoria e o desenvolvimento contínuo adaptado à condição individual e à condição organizacional de cada professor, independentemente da identidade e das características pessoais desse profissional. Day (2001), em seu trabalho, afirma a necessidade da formação de parcerias entre professores, a fim de que possam compartilhar entre si as particularidades do seu trabalho e das suas dificuldades, e que também possam interagir com outras equipes de docentes, no sentido de se debater situações intrínsecas dos currículos e das possibilidades de melhorias estruturais. Essas afirmações seguem em sentido contrário ao trabalho no formato 'artesão' ou '*single loop*' (Day, 2001, p. 272). É importante destacar que os termos *Single loop learning* são originados na Teoria da Ação de Argyris e Schön (1974), a qual afirma que os humanos estão aptos a gerenciar e rastrear o curso de suas determinadas ações, a fim de que possam alcançar o fim esperado, com a eficiência, eficácia e a efetividade esperada.

Essa mesma teoria afirma que quando os fins planejados não são alcançados, o ser humano pode reagir a isso de duas formas, quer seja mudando de caminho, procurando outras estratégias para alcançar o mesmo fim, alterando apenas suas ações, o que é conhecido como aprendizado de ciclo único, ou também o ser humano pode passar a questionar os fins planejados, passando a questionar também todos os valores embutidos, as regras e a própria importância da estrutura que foi sendo construída e que levou a esse final, o que implica em rever as suas posições acerca daquilo que defendem, o que é conhecido como aprendizado de duplo ciclo. De acordo com Day (2001), existem três tipos de interações as quais propiciam a aprendizagem dos docentes:

- a) A realização de cursos, seminários, conferências, palestras, cujo foco é diretamente a transferência de informação;
- b) A aprendizagem no ambiente escolar, seja pelo trabalho e pelo treinamento em equipe, a formação de grupos de discussão, seja por processos avaliativos ou métodos de investigação-ação;
- c) Obtenção externa de conhecimento, através do ingresso e da participação em redes profissionais de relacionamento, em institutos de desenvolvimento profissional que oferecem treinamento em linha com as disciplinas ministradas no ambiente escolar, ou em parcerias de instituições, como por exemplo, escola-universidade.

Há ainda um quarto viés de aprendizado, no qual Day (2001) elenca o autoaprendizado, em que o professor aprende dentro da sala de aula, ou seja, é o aprender fazendo. Essa modalidade de autoaprendizagem é bastante eficiente em sua proposta, visto que o professor se expõe às situações desafiadoras às quais ele deve aprender a superar. Cada desafio superado gera uma carga de conhecimento em que esse professor poderá aprender com as experiências que deram certo e as que não deram certo. Sendo assim, essa bagagem de conhecimentos práticos adquiridos vai auxiliá-lo na tomada de decisões para os próximos que vierem.

Qualquer que seja o viés ou o formato de aprendizagem profissional, é muito importante manter-se em constante qualificação. Entretanto, a fatia de aprendizagem adquirida na escola, pelo professor, ainda é muito pequena, demonstrando a baixa eficiência dos currículos e das atividades formativas (Day, 2001, p.18). Outros autores também evidenciam a baixa eficiência ou o insucesso de muitas estratégias de formação docente. Fullan e Hargreaves (2001), por exemplo, afirmam a existência de um número muito grande de estratégias formativas sem uma construção coesa, de baixa relevância e que não se moldam às necessidades reais dos professores, no sentido de haver um grande distanciamento entre os formuladores desses treinamentos e a parte mais interessada, o docente. Assemelha-se a algo feito para o docente, não feito em parceria com o docente e menos ainda feito pelo docente (Fullan; Hargreaves, 2001, p. 40). Sachs (2009) é outro autor a afirmar que há uma defasagem em treinamentos profissionais dedicados à formação continuada dos professores e o referido autor acrescenta a necessidade de se responder a questões, ao se construir esses treinamentos, para melhorar a aderência e a taxa de

aproveitamento desses cursos. São questões do tipo “o treinamento tem utilidade prática?”, “o treinamento melhora a prática docente no dia a dia da sala de aula?” “contribui para a melhoria do aprendizado dos estudantes?”, “possibilita e incentiva o desenvolvimento profissional, pessoal ou intelectual de forma contínua?” ou ainda “o referido treinamento produz conhecimento novo e tem aplicabilidade na prática da sala de aula?”.

Na visão de Sachs (2009), todas essas questões são essenciais durante o processo de reflexão e elaboração dos cursos de formação para professores, de forma que sejam mais aplicáveis, concisos, eficientes e efetivos. As três primeiras questões, de acordo com o próprio autor, são concebidas para guiar o viés prático de formulação desses cursos, ao passo que as duas últimas demandam comparação, reflexão e robustez para romper com o pensamento e a crença tradicionais embutidos na matriz curricular desses cursos e que também fazem parte da mentalidade dos professores.

Da mesma forma que Sachs (2009), em seu trabalho, endossa a concepção de um modelo de formação docente que priorize as questões da escola local de atuação do professor, que também incentive a qualificação contínua do professor e que se encaixe nas diretrizes educacionais locais, estando alinhado às perspectivas de aumento de desempenho e evolução dos níveis educacionais da escola.

Há, portanto, grande convergência nos pensamentos de Day (2001), Fullan e Hargreaves (2001) e Sachs (2009), no sentido de que todos eles atestam para a importância de se conceber cursos de formação contínua cujo interesse e foco esteja centralizados na escola, no local de atuação do professor, para que haja maior assertividade e aplicação prática, em que o professor poderá se utilizar das ferramentas adquiridas para conseguir identificar oportunidades de melhoria, propor soluções e desenvolver projetos com os seus estudantes. Em outras palavras, a escola deve ser o próprio laboratório de ensaio do professor, trabalhando e experimentando novas práticas, novos métodos e abordagens, encorajando os estudantes a também buscar experiências novas de aprendizado e a descobrir novas possibilidades de interação com as pessoas em seu meio e com o mundo que o cerca. Nessa jornada de parceria entre professor e estudante, eles deverão testar e aplicar tudo o que foi planejado ao longo de todo o processo interativo. Essa parceria interferirá positivamente na teia que constitui o complexo sistema escolar, auxiliando no aumento da qualidade da educação, na melhoria da *performance* e das experiências de aprendizado dos estudantes. Neste sentido, Schlünzen *et al.* (2020),

aponta para importância de uma formação que considera o contexto dos envolvidos no processo formativo, forçando a formação para a escola e não para a universidade.

Domingues (2014) afirma que o desenvolvimento de cursos e formações com foco no ambiente escolar está em linha com o pensamento estratégico de desenvolvimento educacional e de melhoria da gestão escolar, quando se busca a implementação e o desenvolvimento desses elementos, pois além de unir boa formação docente com gestão escolar, ainda cria um ambiente ideal para a estruturação de um organismo qualificador do qual podem se beneficiar os profissionais atuantes na escola, quer sejam professores, gestores, profissionais de apoio e, obviamente, também os estudantes. Portanto, a escola assume o papel prioritário de formação dos que nela convivem e essa passa a ser a sua principal atribuição, rompendo os paradigmas existentes pois, como principal balizador desse desenvolvimento, está a formação e o trabalho colaborativo entre os profissionais pertencentes à escola. Neste cenário, os professores e os demais trabalhadores da escola assumem as rédeas e protagonizam o desenvolvimento e as inovações no ambiente escolar (Imbernón, 2009).

Nesse contexto de atuação colaborativa dos profissionais, a escola volta a assumir o papel de referência e de centro gerador de conhecimento, de inovação, de trabalho colaborativo, de espírito de equipe, de desenvolvimento humano e profissional. Portanto, a partir do alcance desse nível de evolução, pode-se dizer que a escola se torna o meio de cultura pela qual se proliferam ações de formação, porque é lá onde acontece a simbiose entre o refletir e o fazer (Domingues, 2014, p. 66).

Domingues (2014) enumera os principais condicionantes para que seja possível colher os frutos de um processo de formação bem-sucedido. Segundo o próprio autor, é preciso analisar a atuação da gestão da escola, a proatividade e o desejo dos professores, coordenadores e profissionais de apoio de participar de projetos colaborativos arrojados e transformadores, que se adequem à realidade escolar. Diante da possibilidade de se desfrutar de tantos benefícios que a pesquisa e o trabalho colaborativo centrado no ambiente escolar podem trazer, é essencial se pensar também em sua implementação em escolas com caráter inclusivo. Dentro da concepção atual da formação do professor é importante também refletir e discorrer a respeito das formas de se construir uma identidade própria do educador, em ambiente com finalidade específica de desenvolvimento de pesquisas, produzindo a abertura

de novas possibilidades, novos rumos e caminhos para a pesquisa a respeito da formação docente.

No intuito de entender melhor a importância e a abrangência dos temas de construção identitária e de formação do professor no contexto atual, é necessário expandir e analisar as circunstâncias em um ponto de vista mais abrangente. As transformações cada vez mais rápidas pelas quais o mundo vem passando, em função do desenvolvimento e do aprimoramento das tecnologias de informação, do desenvolvimento científico e tecnológico, proporcionaram um intercâmbio cultural e étnico nunca visto na história. Entretanto, segundo Oliveira (2003), de maneira paradoxal, toda essa diversidade, mistura e convivência mútua tiveram que enfrentar grandes forças planetárias de homogeneização, criando enormes tensões de convivência, colocando em evidência a convivência cultural mútua e as forças de poder.

Assim, debates têm sido levantados no intuito de compreender a formação étnica e cultural dos indivíduos e, conseqüentemente, dos educadores formados nesse complexo contexto social em constante mudança, principalmente quando se refere aos grupos sub-representados ou minorias em desvantagem social, subjugados e culturalmente dominados. No contexto de formação identitária porque passou a sociedade na virada do milênio, muitos trabalhos acadêmicos da área de formação de professores deram enfoque na formação da identidade cultural, étnico-racial, sexual e de gênero e que correlacionavam essas transformações pelas quais passava a sociedade, com a formação do educador. Contemporânea a essas mudanças, emergiu também a questão da subjetividade do trabalhador, em face das grandes mudanças ocorridas também no ambiente laboral. Assim sendo, houve também expressivo aumento do número de pesquisas sobre a formação e a caracterização da identidade profissional (Dubar, 1997).

Com o passar do tempo e avanço dos anos iniciais do século XXI, as discussões migraram do assunto de construção identitária para a construção de estratégias de inclusão, que alcançassem a todas as pessoas e cidadãos, fortalecendo a Educação Inclusiva. As discussões a respeito das concepções da formação colaborativa no Brasil têm aumentado, porém, esses debates se limitam a apenas discussões teóricas ou sobre os resultados de poucas pesquisas existentes nesse ramo. Entretanto, torna-se nítido que essas discussões ainda não ganharam força e capilaridade dentro do ambiente escolar. Ainda não houve modificação física,

de recursos humanos e de condições de trabalho que permitissem buscar esses conceitos para atender essas novas demandas e criar possibilidades para atuar (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Ainda dentro desse contexto, é necessário que as formações iniciais e continuadas incorporem novas concepções e tendências, repensando, em profundidade, as suas estruturas, com vistas a melhorar a experiência do professor e dos estudantes em sala de aula e, do mesmo modo, capturar todos os benefícios da diversidade. Dentro do contexto educacional Brasileiro, as pesquisas na área de Educação Especial, dentro de uma perspectiva inclusiva, têm demonstrado que os nomes das propostas de trabalho têm sofrido mudanças, porém essas mudanças não acontecem na prática (Capellini; Mendes, 2008). Ainda que o ensino colaborativo tenha como uma de suas prerrogativas aumentar a participação dos EPAEE dentro da sala regular, tem-se grande preocupação em como fazer isso acontecer, considerando-se que o processo de aprendizagem é individual e diversificado para cada estudante, dependendo de suas características físicas e intelectuais, da sua origem e de fatores sociais.

A partir do estabelecimento das bases do ensino colaborativo e do seu início de implementação, o grande desafio passa a ser o aprendizado com equidade de modo eficaz, sem qualquer tipo de discriminação. A educação e o conhecimento são os meios mais capazes de se terminar com um processo de dominação ocasionado pela distribuição desigual do saber e do acesso cultural. De acordo com Perrenoud (1993), as atribuições escolares precisam mudar, não lhes cabendo somente o ensino da leitura, da escrita, da matemática, mas também lhes cabendo transmitir valores e comportamentos de tolerância à diversidade, o respeito, a tolerância às diferenças, a coexistência em ambiente plural e diverso, o raciocínio, a cooperação, o incentivo à mudança, a eficácia nas ações e etc. E nesse novo leque de responsabilidades da escola, os professores têm papel fundamental. Portanto, a escola precisa criar meios para atuação mais eficaz dos professores. E essa busca de meios mais eficazes é o objetivo principal de determinados ramos da pesquisa educacional. Entende-se aqui como professor eficaz aquele que dispõe de conhecimentos além daqueles estritamente relacionados aos assuntos que irão lecionar, ou seja, um professor eficaz possui instrumentos (teóricos e práticos) que propiciem a ele, a promoção de uma educação pautada nos moldes da Educação Inclusiva que, de fato, forme e não apenas transmita conhecimentos.

Pensar e trabalhar mudanças a partir do ensino colaborativo implica levar em conta a situação atual da escola e a sua relação com todo o contexto social do entorno, e as suas complexidades que essa relação carrega. Essas mudanças devem conduzir a transformações na prática, na didática em sala de aula e nas atitudes dos professores, na melhoria do ambiente escolar e do seu modo de funcionamento, impactando em seu contorno e na comunidade onde elas estão inseridas. A grande questão a ser respondida é de como melhorar a qualidade e a experiência de aprendizagem ofertada aos estudantes, num contexto em que os problemas escolares deixam de estar somente na esfera educacional e em que os problemas sociais também passam a ser problemas escolares e dado que os professores não têm preparação para enfrentar essa nova configuração de realidade. Está claro que as formações iniciais para professores não mudaram e permanecem com as mesmas referências há 30 anos, época em que os professores se preparavam para trabalhar com estudantes com características mais homogêneas. Devido a esse engessamento, os professores têm sentido bastante dificuldade em atuar em ambientes diversos, em todo o mundo, particularmente no Brasil.

Dentro da concepção atual da formação do professor é importante refletir e discorrer a respeito das maneiras de se construir as formações com vistas a atender o anseio do professor e sua realidade de ensino no âmbito da escola, produzindo a abertura de novas possibilidades, novos rumos e caminhos para uma Educação Inclusiva e de qualidade.

Sendo assim, dentro do contexto da nova realidade, é importante que os professores conheçam as especificidades exigidas para se trabalhar com a Educação Inclusiva, no sentido de se manterem atualizados e atentos às constantes mudanças e ao surgimento de novas necessidades que devem ser incorporadas pela Educação Inclusiva.

A próxima subalínea traz a contextualização da Educação Inclusiva no Brasil, trazendo os principais conceitos de autores da área e a abrangência da Educação Inclusiva na realidade Brasileira.

3.3 Educação Inclusiva: conceitos e abrangências

Em um contexto de sociedade moderna, torna-se pouco comum se falar de escola que não seja adequada e acessível para todos. É de consenso que a escola

inclusiva – que mesmo atualmente ainda precisa carregar esse adjetivo – deve ser compreendida pelo entendimento dos fatos históricos e sociais representados pelo movimento inclusivo de indivíduos com deficiência e de outros grupos com histórico de exclusão. A partir daí é possível proceder com o processo organizacional do ambiente escolar e com a reformulação dos procedimentos pedagógicos, a fim de se garantir o direito fundamental à educação para todos, previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Todo esse processo de transformação deve ser conduzido por múltiplas partes, múltiplos agentes, sejam eles escola, comunidade, sociedade, pais ou forças políticas.

Os conceitos de inclusão no ambiente da educação passaram por modernização, acompanhando os fortes movimentos de avanço da Educação Especial e Inclusiva observados ao final do século XX e início do século XXI. Tanto é que no contexto da PNEEPEI (Brasil, 2008a) esse conceito é expandido, trazendo à tona elementos importantes, como a aceitação das pessoas, a exposição e a valorização das diferenças, a preocupação com o bem-estar dos estudantes por meio da adoção de métodos e técnicas de ensino com finalidade de atendimento individual e adaptado às condições de cada estudante, tendo deficiência ou não (Mendes; Almeida, 2016).

Na visão de Ropoli *et al.* (2010), o conceito de inclusão na escola tem por objetivo eliminar o comportamento conservador e tradicionalista existente, propondo reformas estruturais nas escolas. O ideal de inclusão rompe com o *modus operandi* tradicional, de eleição e de objetificação de determinados perfis para acesso e usufruto do ambiente escolar, selecionando uns e excluindo outros, promovendo a criação e a manutenção de diferenças no tratamento, fomentando o processo de segregação.

Kuhnen (2016) salienta que, embora o termo “valorização das diferenças” possa ter surgido como novidade, ele passa a carregar consigo um cunho de diferença biológica humana, natural e intrínseco a cada indivíduo. Sendo assim, o termo passa a ser entendido sempre em seu viés físico, biológico, explicitando condições naturais, tais como diferença física por deficiência adquirida no ato do nascimento ou mesmo por condição adquirida ao longo da vida. Entretanto, conforme observa Kuhnen (2016), o enfoque excessivo na condição física e natural do termo faz com que haja relevante despreocupação quanto ao potencial considerável das condições sociais e

psicossociais de vivência dos indivíduos em causar as diferenças observadas e até mesmo em potencializar as possibilidades de deficiência dos indivíduos.

A PNEEPEI (Brasil, 2008a) representou um grande avanço no rompimento do caráter tradicionalista, conservador e uniforme do ambiente escolar, trazendo consigo maior diversidade de pessoas, maior arcabouço de técnicas, estratégias e métodos pedagógicos para auxiliar no desenvolvimento educacional de todos os estudantes. Todavia, a compreensão, em nível de profundidade adequado, da relação entre deficiência e o contexto social e psicossocial de vivência do estudante não aconteceu da forma adequada. Sendo assim, no sentido de fazer os ajustes necessários, torna-se importante estudar e compreender os processos de formação da escolarização, imerso num modelo capitalista de produção, compreendendo os seus efeitos na formação escolar de indivíduos com deficiência. Portanto, do exposto acima, compreende-se que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva está intrinsecamente relacionada a um modelo de oferta de educação para todos os indivíduos, independentemente de sua condição, origem e crença, observando-se o respeito à peculiaridade e à singularidade de cada indivíduo, com o propósito principal de se aumentar as sinergias, a integração e o espírito colaborativo dos estudantes no contexto da educação escolar. Em relação ao propósito principal da Educação Inclusiva, Silva (2011) defende:

Entende-se por Educação Inclusiva o acesso e a permanência de todas as crianças no âmbito escolar do ensino regular, em todos os níveis de educação independentemente de suas peculiaridades e necessidades educacionais especiais, a fim de possibilitar a aquisição de saberes e o desenvolvimento individual, respeitando as diferenças relativas à espécie humana (Silva, 2011, p. 11).

A problemática de inclusão não deve ser resumida apenas em relação ao processo de inclusão dos EPAEE na rede regular de ensino, que vem acontecendo nas instituições escolares; deve, sobretudo, avançar um pouco mais na busca de melhores condições de ensino e aprendizagem estruturais para todos. No que diz respeito aos estudantes com deficiência, deve garantir seu acesso bem como a conclusão dos ciclos escolares, uma vez que “[...] o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal” (Mészáros, 2008, p. 11). O que se vê dentro do ambiente escolar atual está em conformidade com o pensamento do supracitado autor, dado que as condições de trabalho dos professores

são cada vez mais precárias e há muitas iniciativas de tornar o processo de ensino e aprendizado algo mecânico, padronizado e que não vêm de encontro ao propósito de se atender as necessidades individuais dos estudantes. Nesse sentido, o ambiente escolar passa a funcionar como um sistema de produção em série, em que há priorização de quantidade e alto teor de padronização, ao invés do atendimento das necessidades intrínsecas dos indivíduos. Sendo assim, a escola perde a sua essência de humanização e passa a ser instrumento de exclusão educacional.

Para Mészáros (2008, p. 83), o real significado da educação “[...] é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores, mesmo sob as circunstâncias mais difíceis”. Assim, a proposta da transformação da educação implica superação de desafios e criação de propostas e ações que objetivem valorizar as relações humanas diante de suas diversidades, de modo a aproximar socialmente as pessoas nelas incluídas, as pessoas com deficiência, bem como desenvolver práticas efetivamente inclusivas em todos os âmbitos da vida social. Assim, cabe pontuar que o grande desafio da proposta de inclusão reside na falta de condições materiais e estratégias pedagógicas, que condizem com questões estruturais e formação de professores, cabendo, ainda, uma reestruturação no modelo dos currículos adotados, para não ficar somente com aquilo que se espera das novas legislações vigentes.

Em um ambiente escolar no qual o caráter inclusivo está presente, não se deve colocar ênfase numa situação de fragilidade ou mesmo de desvantagem do estudante com ou sem deficiência no sentido de não o qualificar como uma pessoa frágil ou em desvantagem. A escola deve direcionar suas energias no potencial de cada um, bem como entender os contextos em que essas dificuldades adicionais se manifestam e então buscar por soluções que visem trazer maior acessibilidade e maiores condições de permanência e de atratividade de todos para esses ambientes. Nesse sentido, é razoável compreender que somente quando um ambiente escolar consegue ser responsivo em relação às demandas da diversidade em seu núcleo é que este ambiente estará, de forma efetiva, garantindo a integralidade da aplicação do ideal de inclusão e à condição de equidade na educação dos seus estudantes e de tratamento para com a sociedade. Sendo assim, o conhecimento pleno da condição em que a escola se encontra e a priorização na abordagem e no enfrentamento das questões que ameaçam o estabelecimento da diversidade constituem-se de

importante ponto de inflexão a ser superado, em direção à condição de plena inclusão. Como resultado desse processo de desenvolvimento, os profissionais inseridos no contexto escolar passam a entender o pressuposto de mediar o conhecimento alicerçado no respeito às individualidades, às singularidades de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que começam a entender que a diferença, como resultado positivo, é um produto de fatores sociais e históricos complexos, com origens históricas e sociais de milênios de interação humana.

Ao se tratar de temas relacionados à Educação Inclusiva é de fundamental importância lançar luzes sobre a centralidade da relevância do papel do professor em todo esse contexto de desenvolvimento. Sendo assim, as próximas seções serão dedicadas a esse tema, revelando o contexto histórico da formação docente, seus debates, suas discussões, desenvolvimentos e as dificuldades contemporâneas existentes nessa área.

O docente deve conhecer as políticas, resoluções, normas e diretrizes que regem as especificidades exigidas pela Educação Especial na perspectiva inclusiva, com o propósito de poder ofertar melhor atendimento e de se adequar às novas exigências. E esse será o assunto tratado a seguir.

3.4 Políticas da educação e suas especificidades na Educação Inclusiva

A década de 1990, no Brasil, foi marcada pela intensificação do debate em torno da necessidade e da importância de mudanças de paradigmas no que se refere à inclusão escolar, pois se almejava uma Educação Especial que se constituísse num processo de inclusão que se efetivasse na aceitação e valorização das diferenças e que, acima de tudo, possibilitasse a diversificação das práticas e recursos pedagógicos em função da diversidade dos estudantes. Tendo esse como um dos desafios existentes para se trabalhar com EPAEE é que a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão vinculado ao MEC, lançou, em 2008, a PNEPEI (Brasil, 2008a), que tinha como objetivo assegurar a inclusão escolar dos EPAEE, orientando os sistemas de ensino para garantir:

- Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- Transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Oferta do AEE;
- Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O referido documento foi elaborado por uma junta composta por docentes/pesquisadores com grande representatividade no campo da Educação Especial e Inclusiva, nomeada pelo MEC, cuja publicação constituiu um marco, tanto no que se refere às políticas públicas destinadas à Educação Especial no Brasil, quanto para corporificação dos esforços de concebê-la à luz de uma perspectiva inclusiva. No entanto, é possível perceber que a escola que recebe EPAEE precisa rever sua estrutura, suas práticas pedagógicas e técnicas de ensino utilizadas, assim como o próprio ambiente escolar, o currículo e a formação de professores, a fim de que possa atender de forma adequada as necessidades e especificidades de cada estudante, valorizando as suas diferenças.

Moreira (2016) defende que a efetivação da PNEEPEI (Brasil, 2008a), com ambientes inclusivos, políticas de formação de professores, atendimentos dos EPAEE nas SRM e a sua inclusão no ensino regular, não é somente incumbência da Educação Especial, modalidade da educação direcionada para o atendimento dos EPAEE, preferencialmente em escolas de ensino regular ou salas especializadas, mas de todos os envolvidos com esse estudante. Concepção alinhada com os objetivos da própria PNEEPEI (Brasil, 2008a), que traz a importância da “articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (Brasil, 2008a, p. 10).

A articulação entre o ensino comum e a Educação Especial, sobretudo por meio do AEE, deve visar sempre à aprendizagem dos estudantes que se beneficiam desse serviço. Transformar a escola significa criar as condições para que todos os estudantes possam atuar efetivamente nesse espaço educativo focando as

dificuldades do processo de construção do conhecimento para o ambiente escolar e não para as características particulares dos estudantes (Moreira, 2016).

Outro aspecto de fundamental importância para a adequada efetivação da PNEEPEI (Brasil, 2008a) refere-se à formação de professores. Anunciação (2019) destaca a necessidade de se ofertar uma formação de qualidade e que “não se limite a conhecimentos superficiais e que possam colaborar na superação de barreiras para a promoção da aprendizagem dos alunos” (p. 79). Hermes (2017) destaca também que o processo de inclusão se torna essencial para os professores da SRM e da classe comum do ensino regular, “uma vez que o pedagógico está implicado com a ação docente” (p. 231). É imprescindível a presença de ambos no trabalho colaborativo com enfoque no estudante para suprir o seu desenvolvimento acadêmico.

Ao observar as principais deliberações em relação às políticas na perspectiva da Educação Inclusiva, é possível constatar preocupação com a questão da formação dos professores para atuarem com os EPAEE. Entretanto, os estudos de Mantoan (2015), Hermes (2017), Augusto (2019), Anunciação (2019) e Gatti *et al.* (2019), demonstram a grande dificuldade que ainda continua permeando a prática desse professor em sala de aula regular. Essas dificuldades podem ser aumentadas, devido à diversidade de estudantes e suas especificidades, presentes nas escolas regulares. Sendo assim, o PSC deve possuir uma gama de habilidades e conhecimentos pedagógicos e de recursos que o auxiliem na eliminação de barreiras que possam prejudicar a qualidade de ensino e da aprendizagem. A eliminação de tais barreiras que podem comprometer a qualidade do trabalho docente só é possível por meio de uma formação profissional adequada. A participação em processos de formação continuada é necessária a todos os profissionais da educação, especialmente aos PSC e aos demais profissionais que se relacionam com os EPAEE, uma vez que objetiva a formação e a atualização desses profissionais visando um trabalho de maior qualidade e efetividade pedagógica junto a essas crianças. Para tanto, faz-se necessário que a escola proporcione oportunidades de formação continuada aos professores, de forma que lhe permitam repensar as suas práticas pedagógicas de modo a contemplar as reais necessidades de todos os seus estudantes. Ao falar sobre prática pedagógica, é importante salientar que, de acordo com Franco (2015, p. 604),

Práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas 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.

Conforme citado, a prática pedagógica é fundamental quando se fala no desenvolvimento do estudante. Por isso deve ser pensada, refletida e intencional, pois, somente assim contemplará seu principal objetivo que é favorecer o processo de desenvolvimento integral dos estudantes, independentemente de suas condições e diferenças sociais, econômicas e intelectuais. Quando se pensa em educação dos EPAEE, faz-se necessária uma reflexão que considere as especificidades e as potencialidades que as caracteriza individualmente.

Assim, o professor deve ser capaz de observar e avaliar o EPAEE, bem como identificar as habilidades já desenvolvidas e as que ainda necessitam de desenvolvimento, pois somente assim este poderá planejar ações, estratégias e recursos pedagógicos mais adequados a esse público, de modo a favorecer seu desenvolvimento integral, junto com os demais estudantes da sala.

Em seu trabalho, Pimenta *et al.* (2017) afirma que a formação do professor, em nível de graduação, em quatro anos, não fornece a ele totais condições para reconhecer as especificidades, potencialidades e conhecimento dos estudantes, ao mesmo tempo em que propõe estratégias pedagógicas e recursos diferenciados que possam ser utilizados a fim de auxiliá-lo no desenvolvimento e na inclusão dos EPAEE na escola.

É importante salientar que o conhecimento da PNEEPEI (Brasil, 2008a) e de seus objetivos, bem como das legislações afirmativas (inclusive dos planos e ações) que visam à diversidade, se torna necessária para que o professor consiga melhorar o seu trabalho. Pois, observa-se que muitos professores sentem a necessidade de participar de formações que articulem a teoria com prática, para um fazer pedagógico, que possibilite a inclusão dos EPAEE. A falta de preparo necessário para promover a equidade, com vistas a aumentar as taxas de acesso e permanência, é comum à grande parte dos professores que atuam em salas regulares no Ensino Fundamental, como apontado por Santos e Baraúna (2010). Segundo eles, a formação inicial dos docentes nem sempre oferece suporte para que possam desempenhar seu papel de maneira adequada, principalmente quando se trata da Educação Inclusiva:

Uma parcela significativa dos professores que desenvolvem um trabalho dentro da proposta inclusiva não possui formação inicial adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização de seu trabalho [...] A reflexão deve estar constantemente presente para que a prática não se torne

estática ou inapropriada para uma sociedade em constante transformação (Santos; Baraúna, 2010, p. 274).

Iniciativas de formação continuada de professores, não são recentes no Brasil e sempre estiveram atreladas à ideia de qualificar o professor para melhor desempenhar seu trabalho pedagógico em sala de aula. Há também um consenso nos meios acadêmicos dedicados ao estudo da temática da formação de professores, de que ações efetivas e eficazes de formações precisam ser, necessariamente, permanentes, devem acontecer dentro da escola, com o envolvimento direto e efetivo dos professores, precisam se constituir em processos colaborativos, em torno de demandas e problemas reais, pois, se é dentro da escola que os problemas acontecem, é fundamental que os questionamentos e a busca por soluções seja um projeto de todos os atores envolvidos, por meio de reflexões e discussões coletivas a fim de fazer as transformações necessárias acontecerem. Para Schlünzen (2015), em um processo formativo, os dados devem surgir do contexto das pessoas que estão em formação, pois desta forma abre-se possibilidades para que a aprendizagem seja mais significativa e criativa.

Os processos de formação continuada, nesses moldes, propõem a reflexão sobre a prática, como ação fundamental para a melhoria da qualidade da atuação do professor em sala de aula, pois estimula a criatividade e o senso crítico e ultrapassa os limites dos muros da escola e alcança a sociedade como um todo.

Em sua vasta obra, Paulo Freire traz o conceito de reflexão como mola propulsora, que impulsiona o professor a voltar-se para a própria prática, por meio de uma reflexão crítica que deve permear as propostas de formação continuada de professores.

Para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Desta forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa (Silva; Araújo, 2005, p. 4).

Segundo Freire (1996) somos seres inacabados, pois há sempre novos erros a cometer, novas lições a aprender, e essa “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento” (p.6) é que deve direcionar os processos de formação continuada de professores em serviço. Por isso, consideramos aqui que, é

dever do professor, a busca constante por qualificação, pois essa busca incidirá diretamente na vida de outras pessoas, ou seja, as escolhas do professor farão a diferença no processo de construção da aprendizagem de seus estudantes, tanto para o bem quanto para o mal.

Processos de formação continuada pautados nesses moldes representam grandes avanços em relação aos que se limitam a oferecer ações pontuais de formações, rompem com a concepção de formação como instrumentalização que se restringem a técnicas e superam, definitivamente, a ideia de “reciclagem profissional”.

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001b), todas as crianças têm direito à matrícula e cabe à escola garantir as condições necessárias para que elas possam aprender:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001b).

A supracitada resolução preconiza, também, que as escolas devem ter, em suas dependências, um setor que viabilize a educação dos EPAEE:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da Educação Inclusiva (Brasil, 2001b).

Conforme visto neste excerto, além das mudanças estruturais que possibilitam a participação de todos é preciso, também, que existam recursos humanos, ou seja, educadores que possam trabalhar com os EPAEE de forma que possam se desenvolver e aprender. Assim é essencial que os professores também repensem suas metodologias de ensino e sua formação, sendo inicial ou continuada, torna-se imprescindível para que isso aconteça.

Essa resolução diz, claramente, que tanto os educadores da classe comum quanto da SRM devem ter formação adequada para trabalhar com o EPAEE:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (Brasil, 2001a).

A pesquisa de Augusto (2019) se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa com vistas à análise da proposta da PNEPEI (Brasil, 2008a), aos olhos dos professores da sala de aula comum do ensino regular, no que tange à formação continuada. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que, dos 19 professores participantes, apenas 8 deles realizaram formação continuada. A pesquisa também trouxe a informação de que os professores se preocupam com o que e como ensinar, demonstrando interesse em melhorar suas práticas no que se refere à Educação Inclusiva e, em certa medida, evidenciando possíveis falhas em sua formação inicial que poderiam ser sanadas e/ou atenuadas por meio de processos formativos continuados.

Desse modo, a presente proposta é de uma análise sobre a construção de um processo formativo continuado e colaborativo, de modo que permita aos professores aumentar as suas sinergias de trabalho, melhorar e aperfeiçoar o seu fazer pedagógico, em sala de aula, ou seja, trata-se de um percurso de formação profissional e pessoal pois, conforme considerou Freire (1996, p. 94), “me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”. Isso porque, conforme Nóvoa (1991), a formação continuada deve estimular no professorado, uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite aos professores os meios de um pensamento autônomo, que favoreça e facilite dinâmicas de auto formação participativa em que desenvolvimento profissional e pessoal estejam estritamente relacionados. Nessa perspectiva, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1991).

A Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015b), que indica as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, evidencia a melhoria de organização de uma formação teórica para uma prática, além de melhorias nas remunerações e nos ambientes de trabalho nas escolas espalhadas pelo nosso país (Dourado, 2016). O processo de qualificação contínua dos educadores abrange aspectos de coletividade, de organização e da atuação profissional, ao mesmo tempo em que abrange os aspectos da reflexão e do repensar pedagógico, da construção dos saberes e da formação de valores, envolvendo as atividades de extensão, a formação das equipes de estudos, o estabelecimento das reuniões de acompanhamento pedagógico, também o estabelecimento de atividades e ações que vão além da mínima formação obrigatória para o ensino básico, na qual há a finalidade

de se trazer mais reflexão a respeito do exercício docente e de se buscar a excelência por meio do aperfeiçoamento dos conhecimentos técnicos, das práticas pedagógicas, do comportamento ético e da formação de opinião dos profissionais da docência.

Esta resolução tem o objetivo de resumir as outras legislações anteriores, sinalizando um efeito cumulativo, em relação à formação de professores, adequando-se às necessidades, ainda que seus desdobramentos relacionados às práticas estejam sem muitos direcionamentos.

As políticas relacionadas à educação são formuladas pelo Estado, de acordo com a compreensão de Poulantzas (1978), na medida em que se tornam objeto privilegiado da política por possuir a função de manter a coesão de uma determinada formação em uma sociedade, com o objetivo de efetivar a normatização da educação em todo o território Brasileiro, por meio de leis, decretos e resoluções, com o viés de possibilitar uma educação de qualidade para todos.

Nesse complexo de documentos referentes ao processo educativo, as políticas de formação de professores precisam ter um olhar especial. Pois, a partir de seus direcionamentos, os centros universitários e os núcleos educacionais respaldam a formulação de seus currículos, formando os professores que irão exercer a sua docência no ensino, atendendo as intencionalidades idealizadas nestes documentos. Mantoan (2015) discute em seus estudos que um dos argumentos para a não aderência à inclusão é a escassez de formação inicial ou continuada para se trabalhar com o público em geral, com a valorização das diferenças.

Souza (2006) afirma que a política pública se constitui de um ciclo deliberativo, formado pela retroalimentação de estágios completos de desenvolvimento, constituindo-se de um ciclo positivo, gerando dinamismo do aprendizado. Portanto, ao se analisar o texto desse trabalho sob a ótica das políticas voltadas para a inclusão escolar, torna-se necessário abordar as questões que contemplem o trabalho humanístico e a formação dos membros participantes, respeitando as suas origens e as necessidades específicas de treinamento e de formação de cada um. Espera-se, portanto, que a metodologia empregada neste trabalho possa contribuir para o aprimoramento dos estudos e das sistemáticas voltadas à aplicação das abordagens colaborativas em sistemas de ensino inclusivos.

O município onde a autora da presente pesquisa atua como professora do AEE e onde essa tese foi desenvolvida tem se aderido às propostas de ações inclusivas da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), vinculada ao MEC.

No entanto, observa-se que pouco tem sido feito, efetivamente, no sentido de proporcionar formação continuada aos professores da classe comum do ensino regular pois houve pouco investimento na qualificação dos professores no contexto escolar inclusivo, o que corrobora para a baixa adesão do professorado às propostas de trabalho com a Educação Especial, a partir de uma concepção inclusiva de educação, conforme pontua Mantoan (2015).

Na seção seguinte, este trabalho abordará o escopo, a abrangência e a especificidade do AEE, dentro do ensino comum. Serão discutidos os fatores de grande importância para o sucesso da implementação de estratégias de ensino para os EPAEE, por parte dos professores.

3.5 Especificidades do serviço de apoio no ensino comum: AEE e SRM

Nesta seção serão abordadas a definição, a contextualização histórica, os objetivos, a abrangência e os aspectos legais de instituição do AEE, com base na atuação do professor da SRM inserido no ensino da rede regular.

Para que haja a compreensão da importância do AEE para os estudantes com deficiência e para o sucesso da Educação Inclusiva, Kassir e Rebelo (2011) definem o AEE em termos de suas bases legais, demonstrando que esse atendimento está amparado e alicerçado na legislação Brasileira.

[...] o Atendimento Educacional Especializado consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado” (BRASIL, 1986, art. 6º). De acordo com o documento, constituem-se modalidades de atendimento educacional: a classe comum (com apoio pedagógico especializado), classe comum com apoio de sala de recursos, classe comum com apoio de professor itinerante, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa (BRASIL, 1986, art. 7º). Ainda, o atendimento educacional especializado deve organizar-se de forma integrada a ações médico psicossociais e assistenciais “visando um atendimento global e diferenciado (Brasil, 1986 *apud* Kassir; Rebelo, 2011)

Na visão de Kassir e Rebelo (2011), com base na publicação do CENESP/Brasil, de 1986, tem-se o AEE como uma estratégia de atendimento pela qual um estudante com deficiência pode maximizar o seu potencial de aprendizado e desenvolvimento e, portanto, pode ser incluído ao ensino regular. Ainda de acordo

com Kassar e Rebelo (2011), o estabelecimento do AEE tornou-se essencial para os objetivos de integração pois, sem ele, seria impossível alcançá-los. Sendo assim, o desenvolvimento e a aplicação de um atendimento especializado para os estudantes com deficiência tornaram-se necessários.

Os próximos parágrafos trarão um breve histórico do desenvolvimento do AEE nas últimas décadas, especialmente após o estabelecimento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, chegando até os estágios atuais de desenvolvimento.

O AEE, no contexto Brasileiro, iniciou-se no século XIX. Porém, foi a partir de 1988, com o estabelecimento da Constituição da República Federativa do Brasil, mesmo com os institutos especializados no atendimento das pessoas com deficiência ainda continuando a existir, é que se acelerou os avanços. Ainda que antes de 1988 já estivessem sido estabelecidas as garantias de direito e acesso à educação para todos os cidadãos nas salas regulares de ensino. Com o auxílio do AEE, atuando no suplemento ou complemento do ensino, a nova Carta Magna colocou em evidência essas necessidades de garantia da efetivação dos direitos, contribuindo para essa evolução. Com o desenvolvimento da sociedade e o surgimento e a modernização das leis, decretos e resoluções, novos modelos de atendimento e de compreensão em relação à Educação Especial e Inclusiva emergiram, acrescentando novos termos utilizados para se referir ao público-alvo do AEE (Kassar; Rebelo, 2011).

Em 1996, a Educação Especial foi reconhecida como modalidade de ensino por meio da promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/96, como se pode observar no artigo 58, do capítulo V.

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial; 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; 3º A oferta de Educação Especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (Brasil, 1996).

Em consonância com a referida Lei, nota-se que o atendimento dos EPAEE começa a acontecer nas escolas regulares de ensino, e nas instituições ou clínicas apenas quando necessário, isto é, somente em casos muito específicos.

Em relação aos objetivos, Schlünzen, Rinaldi e Santos (2011) afirmam que o AEE tem por objetivo facilitar e promover o acesso ao conhecimento ofertado na escola regular, para EPAEE que, de outra forma ou mesmo sem a utilização desse instrumento, não conseguiria acessá-lo. O AEE deve ser, por lei, ofertado pelas redes de ensino em todos os seus níveis – do ensino básico ao ensino superior.

Para que a instituição do AEE se concretize e atinja os seus objetivos, Poulin (2010) defendem que o relacionamento entre o professor da SRM e o PSC deve basear-se em muita interação, visto que o professor do AEE pode obter muitas informações a respeito do estudante, tais como a assiduidade, frequência, permanência e os níveis de participação do EPAEE nas aulas.

Esses níveis de interação fazem com que o professor do AEE possa conhecer um pouco mais da situação e do contexto do EPAEE dentro da sala de aula comum, bem como os seus níveis de interação com os demais colegas estudantes dentro e fora da sala de aula. Assim, esse professor especializado passa a ter condições de elaborar um planejamento para o atendimento das necessidades específicas desse estudante. Esses níveis de interação são defendidos por Mantoan (2015) pois, de acordo com a autora, os docentes necessitam de períodos de estudo, planejamento e tempo para trocas, observações, conhecimentos e interações com estudantes e com outros colegas. Neste sentido, poderá obter atualização de conhecimentos, retirar dúvidas, trocar experiências com outros colegas, rever, refletir e repensar situações de sala de aula, além de experimentar teorias visando entender a melhor maneira em que os estudantes podem aprender em sala de aula. Para que a Educação Inclusiva se desenvolva de forma sustentável e com níveis de qualidade adequados, é necessário que haja uma boa integração entre PSC e professor do AEE, além de haver uma boa rede de suporte aos professores atuantes na Educação Especial e Inclusiva, em que há a combinação de quatro fatores básicos.

O primeiro, o fator escola, englobando todos os professores de todas as disciplinas e com transversalidade a todos os níveis educacionais.

O segundo, o fator profissional de gestão e de apoio, compreendendo a direção escolar, as equipes de suporte, de manutenção das estruturas físicas e de apoio operacional, incluindo aí também as equipes de limpeza e da produção de

alimentos. A boa atuação dessas equipes de profissionais pode garantir ao professor atuante a manutenção de um ambiente onde é possível se comparar as experiências adquiridas, formar parcerias para atuar em conjunto e discutir os problemas, colocando à mesa a solução de problemas que envolvam medos, aspirações, casos de sucesso e de fracasso de práticas implementadas, o qual é possível aplicar melhoria contínua e, com isso, garantir não somente a formação contínua das equipes, como também garantir o sucesso e o desenvolvimento real dos estudantes.

O terceiro fator trata-se do apoio de familiares e de amigos do estudante, já que estes possuem muito conhecimento das necessidades específicas desses discentes, tendo conhecimento aprofundado dos seus medos, anseios, das suas dificuldades e dos seus pontos fortes e demais informações que se fizerem necessárias. A participação de familiares e de amigos do EPAEE e a interação deles com os professores abre um leque de possibilidades, no sentido de planejar e executar atividades pedagógicas específicas para esse estudante, tendo a condição de se avaliar, em termos práticos, os resultados dessas atividades e como esses resultados são traduzidos na vida cotidiana deles.

O quarto fator é o da participação de profissionais da saúde que têm interação com o estudante, tais como médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicoterapeutas, nutricionistas, psiquiatras, especialistas em comunicação alternativa, Braille ou Libras e afins. A participação desses profissionais permite ao professor melhorar a sua capacidade de compreensão a respeito dos desafios e das potencialidades do estudante, o que possibilita o melhor emprego de recursos, fazendo com que esse indivíduo possa ter melhor desenvolvimento no geral, visto que frentes de trabalho podem ser abertas e conduzidas simultaneamente, no sentido de melhorar a educação ofertada ao EPAEE.

A seguir, serão apresentados os modelos de AEE, praticados no Brasil, a partir das diretrizes preconizadas pelas leis supracitadas.

No ano de 2007, o AEE apresentou evidência no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, em uma de suas vertentes, recomenda a efetivação das SRM. Nesse mesmo viés, o CNE, promulgou a Resolução CNE/CEB de 04/2009 (BRASIL, 2009b), que determinou as Diretrizes na Educação Básica para o AEE, trazendo orientações em relação aos EPAEE e assegurando o direito desses estudantes quanto ao AEE, quer seja como complemento ou suplemento ao ensino

regular, sendo esse atendimento assegurado, previsto e instituído no projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino (Brasil, 2009b).

Dada a previsão legal e jurídica para a instituição do AEE, constantes na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) e no CNE/CEB nº 17/2001 (Brasil, 2001b), essas bases afirmam que o AEE possibilita aos EPAEE acesso justo à educação de qualidade, com acessibilidade, com disposição de recursos e instrumentos pedagógicos adaptados às necessidades. Além da supervisão, orientação e acompanhamento de um educador com especialidade na Educação Especial, em conjunto com o PSC de ensino, cujo trabalho em parceria deve promover o atendimento às especificidades desse estudante, com vistas a incluí-lo e superar os desafios existentes. Não se deve confundir o AEE com um reforço escolar, pois a estratégia adotada deve conter e se utilizar de instrumentos, técnicas e abordagens pedagógicas que auxiliem esse estudante dentro de seu próprio ritmo e condições de aprendizagem, respeitando-se as suas especificidades e características individuais. Há uma vasta oferta de possibilidades para se implementar o AEE, dentre as quais podem ser utilizadas tecnologias assistivas, materiais adaptados, materiais em Braille, o ensino e a difusão da Libras, a utilização de métodos alternativos de comunicação, dentre outros (BRASIL, 2008a). O AEE deve ocorrer preferencialmente nas SRM, que são espaços, dentro das instituições de ensino, dedicados para esses fins.

[...] o AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009 *apud* Kassar; Rebelo, 2011 p.13).

No intuito de se pensar e implementar a Educação Especial, de forma a integrar a todos e trazer benefícios para todas as partes, é necessário conjugar o AEE com a educação formal em sala de aula, em conjunto com os demais estudantes. Essa concepção agregadora e estimuladora dos espaços comuns de convívio e aprendizado, permeado por um espírito colaborativo entre todos os participantes, é algo relativamente novo. Historicamente, esse cenário se mostra bastante adverso e a situação atual é resultado das modificações e evoluções que aconteceram com o passar do tempo.

A seguir, será abordada a formação de professores dentro da perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, contextualizando os aspectos históricos dessa formação, no cenário Brasileiro, explicitando os principais fatos e elementos relevantes que contribuíram para a evolução dessa formação, desde a década de 1970 até os dias atuais.

3.6 Formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva

No cenário Brasileiro, apenas na década de 1950 é que se teve início as formações de professores em Educação Especial, em cursos de nível médio. Essa mecânica de formação de professores em Educação Especial perdurou até o final da década de 1960. Durante esse período, tornou-se possível destacar duas tendências básicas de formação: a educacional, cuja principal característica baseou-se na educação de pessoas com deficiências auditivas e visuais e a tendência médico-pedagógica que contemplava a educação para as pessoas com deficiências físicas e intelectuais, tendo seu destaque nos aspectos terapêuticos e tecnicistas.

Já na década de 1970, a formação de professores saiu do contexto de nível médio e foi para o de nível superior. A partir desta mudança os cursos de pedagogia começaram a ofertar habilitação em Educação Especial. Mazzotta (2005) afirma que foi durante essa década que se iniciaram as primeiras ofertas de cursos de especialização voltados para os professores que tivessem interesse em se aprofundar na Educação Especial.

Posteriormente, com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, a Declaração de Salamanca na Espanha, em 1994 e a Convenção da Guatemala, em 2001, deu-se início ao planejamento e a efetivação de políticas educacionais em nível mundial. Assim, passaram a ser colocadas em pauta as discussões sobre as habilidades e as competências que os professores necessitam ter para se trabalhar com EPAEE. Neste sentido, Torres (2001) destaca: adaptabilidade aos conteúdos estudados, capacidade de recorrer ao uso de tecnologia, capacidade de interação e de trabalhar em equipe de especialistas, habilidade em avaliar as necessidades educativas dos estudantes e a capacidade de executar planos de ação que atendam às especificidades das necessidades individuais de cada estudante.

Em seu trabalho, Góes (2009) pontua que um grande desafio de se implementar a Educação Inclusiva recai sobre o aspecto da formação docente para a Educação Inclusiva. Essa dificuldade pode ser notada na falta de preparação dos docentes para o trabalho com os estudantes em condição peculiar, conforme Vigotsky e Cole (1998). Essa condição diz respeito ao atendimento das necessidades específicas de cada estudante para o aumento do potencial de aprendizagem e de desenvolvimento dele.

Nesse âmbito, Beyer (2003) declara que quando se compara as diretrizes para a inclusão contidas nas legislações com a realidade do professor em sala de aula, constata-se grande distanciamento entre essas duas condições, no que diz respeito ao atendimento aos estudantes. Muitos dos professores se sentem despreparados. Beyer (2003) afirma que há ausência de compreensão da proposta de Educação Inclusiva agravada pelo fato de não haver formação e agregação de conceitos suficientes para o atendimento da referida proposta. Também se constata a escassez de didáticas e de métodos de trabalhos para o atendimento de todos os estudantes. E mesmo os professores com experiência no atendimento educacional inclusivo demonstram conviver com problemas, dados os níveis preocupantes de *stress* em que se encontram, visto que eles precisam aprender fazendo, já que a grande maioria deles não passa por processos prévios de formação para o trabalho com a diversidade e a multiplicidade de condições sob demanda dos estudantes.

Portanto, de acordo com Mantoan (2006), faz-se necessário que os educadores tenham maestria no domínio de ferramentas e métodos pedagógicos de ensino, visto que dessa forma terão condições de desenvolver as suas atividades, abordagens e, portanto, se tornarão capazes de fazer avaliações das experiências de ensino e de aprendizagens dos seus estudantes. O que é feito em observância à Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que em seu artigo 59 diz que os sistemas de ensino deverão garantir, para o EPAEE, o fornecimento de professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, com foco no atendimento das necessidades específicas dos estudantes, assim como também os sistemas devem fornecer, para esse público, professores do ensino regular devidamente formados para promover a inclusão de todos os estudantes nas salas comuns de ensino.

Trabalhar com estudantes da Educação Especial torna necessário que o professor da classe comum reveja a sua prática, visto que ele não deve seguir o planejamento padrão existente até os dias atuais. A multiplicidade de condições e a

complexidade das especificidades exigidas para o atendimento amplo e irrestrito da Educação Especial e Inclusiva fazem com que o professor tenha que inovar nas suas formas de planejar e de executar sua didática, seu ambiente dentro de sala de aula, bem como a sua maneira de interagir com os EPAEE. As instituições de ensino superior devem ter preocupação constante em formar o professor para atuar na sala de aula comum, numa perspectiva inclusiva, e devem também promover e acompanhar as mudanças que vêm acontecendo nos cursos de graduação, estabelecendo novos objetivos e diretrizes para os currículos dos cursos de licenciatura. Assim, as discussões envolvendo a formatação do currículo para o atendimento das necessidades de formação para a Educação Inclusiva passam pelo estabelecimento dos conhecimentos necessários para os professores a fim de que estes estejam preparados para incluir a todos os estudantes.

Almeida (2006) afirma que a Educação Especial é uma modalidade educacional cujo aceite de matrículas de EPAEE é obrigatório, sobretudo na rede regular de ensino. Sendo assim, os docentes que escolheram a profissão de professor escolheram, também, trabalhar com os EPAEE. Ainda de acordo com Almeida (2006), discutir e questionar o sistema educacional e as políticas vigentes é algo próprio das questões envolvendo a formação do professor. Entretanto, esse novo olhar, mais questionador e crítico, também requer mudança de postura do próprio docente e aumento do compromisso político e social. De acordo com Saviani (2012), quando o professor adquire competência e formação, ele também passa a ter condições de identificar as obstruções e as dificuldades que são impostas à sua nova forma de agir, dentro do próprio ambiente escolar.

No contexto Brasileiro, já em 1994, havia recomendação para a inserção de disciplinas de Educação Especial nas graduações em licenciaturas, pela Portaria nº 1793/1994 (Brasil, 1994). Entretanto, Baú (2014) afirma que ainda há insuficiência de disciplinas e conteúdos com foco direcionado para a educação do EPAEE.

No que diz respeito à formação docente para atuação na Educação Especial e Inclusiva, Santos (2002) afirma que a graduação em pedagogia é a única graduação que fornece elementos, instrumentação teórica e experiência formativa para os professores da rede regular de ensino, capaz de efetivar embasamento sólido e coerente com as premissas para a Educação Inclusiva. Segundo Bizelli e Muzzeti (2020), o curso de pedagogia reúne as condições para viabilizar formações alinhadas

e que atendam aos anseios da sociedade por uma caminhada e um desenvolvimento inclusivo.

Vitaliano e Nozi (2012) afirmam que é papel dos cursos de formação de professores prover proposta pedagógica que promova a diversidade, visto que a universidade é o local onde os valores e as práticas inclusivas devem ser vividos. Já Queiroz (2010) aponta para uma grande preocupação para com a formação de professores, visto que os processos inclusivos nas escolas já são uma realidade e que há grande diversidade de estudantes tendo acesso a esses espaços, mas a formação curricular dos professores não consegue acompanhar essas novas tendências. Góes (2009) também manifesta essas mesmas preocupações, ao mencionar a baixa qualificação dos estudantes dos cursos de licenciatura e futuros professores, em relação à Educação Inclusiva. Esses problemas com relação à qualificação e a preparação de professores para trabalharem com a Educação Especial e Inclusiva fazem com que a qualidade da educação para os EPAEE seja de baixa confiabilidade. Rodrigues (2012) defende que a formação para professores deve levar em consideração a opção por conteúdos que tragam solidez para uma atuação de fato mais inclusiva, por parte do docente.

O Ministério Público Federal, em suas diretrizes para a formação de professores especializados na Educação Especial, aponta para a necessidade de preparação dos docentes para atuação nas escolas regulares, envolvendo também o conhecimento em Braille, amparado pela Portaria nº 319 de 1999 e em Libras, amparado pelo Decreto nº 5.626/2005. Vitaliano e Nozi (2012) apontam para a necessidade de conhecimento de práticas pedagógicas inclusivas para facilitar o acesso e a permanência do EPAEE no ensino regular. Para essas autoras, o professor atuante nas escolas regulares precisa desenvolver saberes necessários, com o objetivo de promover a inclusão de pessoas com deficiência. Esses saberes referem-se a:

- Conhecimento de métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo;
- Conhecimento das especificidades dos estudantes com deficiência;
- Conhecimento dos procedimentos didático-pedagógicos e fundamentos da educação e da legislação vigente;
- Conhecimento de pesquisa e trabalhos que discorram sobre a inclusão;

- Conhecimento do processo de desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas com deficiência;
- Conhecimento do papel da Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva.

Mantoan (2006) defende que os professores do ensino regular tenham formação metodológica para desenvolver o trabalho com os EPAEE. Na visão dela, devem existir cursos com preparação específica voltada para a formação do professor especializado, ao invés de cursos voltados para os professores das classes comuns do ensino regular.

Para contribuir com a solução dos problemas de formação continuada de professores, dentro da perspectiva inclusiva, aponta-se como possível caminho de solução a formação colaborativa, possibilitando a atuação conjunta de professores especialistas e professores da classe comum. Neste sentido, incentivando o trabalho compartilhado, com troca de experiências e conhecimentos, com intuito de criar um ambiente propício ao desenvolvimento de práticas dentro da sala de aula regular, atendendo as necessidades de todos e valorizando o potencial de cada um dos estudantes.

Deve-se também destacar o papel do professor especialista e a sua importância no papel formativo dos estudantes, na sua interação e contribuição conjunta com o PSC, mas, sobretudo, é importante delinear como essa colaboração deverá ocorrer. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) entendem que essa atuação conjunta é importante já nas fases de planejamento e avaliação pedagógica e no desenvolvimento de estratégias que favoreçam o acesso à formação curricular e à aprendizagem, não apenas do EPAEE, mas de todos os estudantes da rede pública.

No próximo capítulo, esse trabalho trará os procedimentos metodológicos utilizados durante o desenvolvimento da tese. Nesse sentido, por meio da utilização de ferramentas e técnicas apropriadas, será possível conhecer, na prática, as dificuldades e os percalços formativos já mencionados acima. Com esse diagnóstico, de forma pragmática, a pesquisadora trabalhará fornecendo suporte pedagógico e de ferramentas para instituir a proposta de formação colaborativa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As pesquisas qualitativas, por outro lado, não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema (Chizzotti, 2014, p.26).

Neste capítulo serão apresentados o contexto de desenvolvimento e o universo em que esse trabalho foi desenvolvido. Na sequência, será feita a caracterização do público envolvido diretamente na condução da pesquisa, quer sejam PSC, professores do AEE, CP e a própria pesquisadora. Além disso, será apresentada uma classificação de abordagem do referido trabalho, se de natureza qualitativa ou quantitativa. Na sequência, a pesquisadora se concentra no planejamento dos trabalhos de campo para a execução dos encontros formativos, abordando os principais objetivos que pesquisas de natureza colaborativa devem cumprir. Por fim, este capítulo se encerra com a ética de pesquisa, trazendo a autorização ética para a realização do presente trabalho.

4.1 Contexto e universo da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um município de pequeno porte, localizado a oeste do Estado de São Paulo. Dados levantados no censo demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2000, revelou que o município possuía uma população de 21.186 habitantes, com densidade demográfica de 38,59 habitantes por quilômetro quadrado (hab./km²), com taxa de alfabetização de 91,77% e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) de 0,783, o que é considerado de alto desenvolvimento humano, pelo IBGE, numa escala de 0 a 1. No município em questão há uma Instituição de Educação Especial e que foi fundada em 1984.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) tem como objetivo prestar serviços nas áreas de assistência social, educação e saúde às pessoas com deficiência intelectual, múltipla e autismo de todas as faixas etárias.

A APAE possibilita a habilitação e reabilitação fazendo com que as pessoas com deficiência tenham seus direitos como cidadãos defendidos e sejam inclusos

socialmente. Os atendimentos educacionais são ofertados no período da manhã ou tarde e os da saúde no contraturno ao das aulas. A instituição atende aproximadamente 84 usuários por mês.

Nesse município, existem três escolas da rede estadual de ensino, atendendo aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e cinco escolas da rede municipal de ensino, que atendem estudantes da educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, além de cinco creches com atendimento ao público de 0 a 4 anos. A Escola Municipal A (EMA⁴), oferece à comunidade local os cursos de Educação Infantil (1ª e 2ª Etapa), Ciclo 1 (1º ano do Ensino Fundamental) e a Educação Especial. A escola funciona no período integral para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em período parcial para o AEE.

Segundo a informação contida nos documentos da escola, de modo geral, os estudantes acreditam que a escola lhes prepara para a vida, possibilitando aprender a ler, a escrever e a sonhar com um futuro melhor no exercício da cidadania e da sua inserção e aceitação na sociedade. A estrutura familiar atual dos estudantes revelou o papel preponderante exercido pela mãe na educação e acompanhamento dos estudos dos filhos. Há ainda estudantes que contam com a ajuda apenas do pai e de outros familiares, especialmente das avós. Já em relação à procedência dos estudantes, têm-se em torno de 97,5% residindo na zona urbana e 2,5%, aproximadamente, na zona rural, totalizando cento e vinte e cinco estudantes atendidos na EMA.

A participação da comunidade nesta unidade escolar se dá, principalmente, por meio da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Conselho da Escola (CE), cujos graus de envolvimento têm se limitado à disponibilidade de cada participante. Nesse sentido, há a necessidade de a escola estar cada vez mais próxima de sua comunidade, atendendo aos seus reais interesses, visando maior reciprocidade na sua participação. Por meio de uma administração colegiada, a APM objetivou fornecer a garantia de participação de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, na construção do projeto pedagógico da escola, propiciando uma reflexão contínua no cotidiano escolar.

No PPP da referida escola a avaliação é descrita como um processo que envolve a observação e a análise do conhecimento e de habilidades específicas

⁴ Utiliza-se a vogal “A” para preservar a identidade da escola.

adquiridas pelo estudante, bem como dos seus aspectos formativos. A equipe escolar procura observar as atitudes dos estudantes referentes à presença em aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidades que eles assumem no cumprimento do seu papel de cidadão em formação.

Os resultados das avaliações são registrados, para cada componente curricular, por meio de sínteses bimestrais e finais. A escola tenta fazer o controle sistemático da frequência dos estudantes nas atividades escolares por meio do diário de classe. Bimestralmente, são adotadas as medidas necessárias para que os estudantes possam compensar ausências que ultrapassem o limite de 20% do total das aulas dadas ao longo de cada mês letivo.

A segunda escola pesquisada, Escola Municipal B, (EMB⁵) oferece as modalidades de educação infantil 1ª e 2ª etapas e os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por meio dos relatos encaminhados pela EMB é mencionado que a instituição conta com a parceria de diversos segmentos da comunidade escolar (pais, famílias, Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar), com o compromisso de assegurar uma educação de qualidade. No documento também é ressaltada a necessidade do comprometimento da família pois ainda requer uma maior participação e colaboração das famílias na vida escolar dos estudantes, dado que escola, família e comunidade precisam trabalhar de forma coordenada para que a educação seja de qualidade e possa desenvolver integralmente os estudantes. Essa colaboração se efetiva por meio de ações concretas da família que estejam em consonância com as concepções e o trabalho desenvolvido pela escola, como o alinhamento da rotina, o acompanhamento do desenvolvimento escolar do estudante, por exemplo. Dessa maneira, entende-se que todas as situações vivenciadas pelos estudantes em sua casa e/ou na comunidade em que estão inseridos, interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo o documento, as atividades mais comuns no município em que os pais e/ou responsáveis atuam são, em ordem de importância para essas famílias, agricultura, comércio, indústria e setor público.

Os professores avaliam o estudante em todos os aspectos: descreve o que ele sabe fazer, como consegue se comunicar, calcular, falar, ler, estudar em grupo,

⁵ Utiliza-se a consoante B para preservar a identidade da escola.

pesquisar, desenhar, representar, brincar, jogar e criticar. Consequentemente, o docente percebe mais claramente suas dificuldades, o qual se configura como ponto de partida para o planejamento de suas atividades a fim de sanar as dúvidas apontadas. A avaliação dos estudantes tem como parâmetro principal os direitos de aprendizagem e desenvolvimento fixados nos documentos curriculares municipais, tanto da Educação Infantil quanto do Fundamental. A EMB atende duzentos e setenta estudantes distribuídos nas modalidades de Ensino Infantil e Fundamental I, com 38% dos estudantes residentes na zona rural e 62% na zona urbana. A terceira instituição participante da pesquisa foi a escola denominada por Escola Municipal C (EMC)⁶. Ela oferece a Educação Infantil 1ª e 2ª etapas e os anos iniciais 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e Educação Especial.

De acordo com o PPP o ensino ocorre a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento fixados nos documentos curriculares municipais. Na educação infantil os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados em cinco campos de experiência. No ensino fundamental, nos anos iniciais, estão baseados tanto nas dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto no Currículo Paulista.

A aprendizagem ocorre a partir do ensino intencional dos professores, dos processos de interação entre os estudantes, dos instrumentos disponibilizados para o acesso e a partir do meio organizado para os processos de aprendizagem.

Ainda de acordo com o PPP, em cada bimestre é feita a avaliação dos estudantes e são realizados também os conselhos de classe, em que os pais ou responsáveis são convidados a vir para a escola para ler e assinar a avaliação do seu filho, para que esteja ciente dos caminhos percorridos pelo estudante ao longo de um determinado período de realização das atividades escolares. Assim, conhecendo a trajetória escolar do estudante, a família pode contribuir de modo mais efetivo e eficaz com o processo de desenvolvimento integral das crianças. A avaliação é parte do processo de aprendizagem e serve para orientar o trabalho pedagógico. A EMC atende a trezentos e dez estudantes distribuídos nas modalidades de Ensino Infantil e Fundamental I, tendo 10% dos estudantes residentes na zona rural e 90% na zona urbana.

Nas EMA, EMB e EMC o planejamento realizado pelos professores está em

⁶ Utiliza-se a consoante (C) para preservar a identidade da escola.

consonância com o PPP das escolas, elaborado a cada semestre ou ano. O PPP das escolas tem o objetivo de trazer temáticas e questões atuais que confirmam um direcionamento e uma identidade ao trabalho do grupo. Na mesma linha são observados os direitos de aprendizagem dos estudantes em cada nível de ensino e disciplina, levando-se em consideração, o documento norteador da BNCC, do Currículo Paulista e dos Marcos dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Esses marcos, por sua vez, têm por objetivo assegurar o aprendizado de maneira proativa, no sentido de que o estudante busque ressignificar e compreender a sua própria maneira de se desenvolver, observar o mundo à sua volta, seja ele natural ou social. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018) esses objetivos estão construídos principalmente sobre as bases da convivência, da brincadeira, da participação, da exploração, expressão e autoconhecimento.

Dentre os maiores desafios da educação contemporânea, certamente está a de promover educação de boa qualidade para todos os estudantes, respeitando-se a diversidade, as diferenças e as especificidades deles. Promover educação com equidade e inclusão requer esforço, energia, mudança de atitude de todas as partes envolvidas no processo educacional, quer sejam estudantes, professores, escolas, pais, comunidades, sociedade e forças políticas.

Dentro do âmbito das escolas, a responsabilidade pela boa educação, inclusiva e equânime, está traduzida no seu PPP. Nas escolas participantes da presente pesquisa o PPP diz que o professor é o ente responsável pelo papel articulador mais fundamental na escola: é ele quem deve apoiar o relacionamento entre família, estudantes, corpo gestor e cabe ao docente administrar e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. Cabe ao professor, contudo, aproximar a comunidade do ambiente escolar, administrando a mescla de conhecimentos acadêmicos e empíricos advindos da comunidade.

Especificamente nos casos da EMA, EMB e EMC que serviram de base para o desenvolvimento da presente pesquisa, a pesquisadora consultou os respectivos PPP de cada uma das escolas no intuito de entender o desdobramento das relações entre professores, estudantes e comunidade escolar. Em linhas gerais, cada um dos PPP das escolas pesquisadas abordou os seguintes papéis e responsabilidades dos seus respectivos docentes:

-O professor tem papel de mediação, de facilitação e de articulação do conhecimento e ele não é só o indivíduo que possui o conhecimento. Ele deve portar-se como pesquisador, como alguém que instiga a curiosidade dos estudantes, a embarcar em jornadas de conhecimento a partir das suas próprias indagações. Ele deve incentivar o estudante a olhar a sua própria realidade como objeto de estudo. Portanto, o seu papel contempla a mediação, a administração e a divulgação de conhecimentos obtidos por todos, espalhando-os, no intuito de que possam ser absorvidos por todos os estudantes;

-O professor é o elemento responsável por enxergar o estudante como um elemento central em sua mediação de conhecimento, analisando-o de forma integral e reconhecendo as suas dimensões formativas, respondendo, por meio da sua atuação, aos anseios de aprendizagem desses estudantes;

-Em sua dimensão de atuação, o docente deve se comportar também como estudante, ou seja, colocar-se no lugar de quem está do outro lado. Ele deve estreitar o seu relacionamento, compartilhando, com eles, os princípios éticos vigentes e as normas e diretrizes contidas no PPP. Ele deve fomentar a sede de conhecimento dos estudantes, deve promover o trabalho colaborativo entre eles e entre equipes multidisciplinares da escola, respondendo às demandas de conhecimento de toda a comunidade escolar;

-No âmbito da sala de aula, o professor precisa incentivar a proeminência dos seus estudantes, incentivando-os a serem participativos e protagonistas do seu próprio desenvolvimento educacional e da sua formação cidadã;

-O professor precisa desempenhar o papel de tutor junto aos seus estudantes. É ele quem dialoga, entende os percalços e as dificuldades deles em suas respectivas trajetórias de aprendizado e guia-os, no sentido de ajudá-los a encontrar os seus caminhos e alcançar os seus objetivos individuais e coletivos.

Segundo o PPP analisado das três escolas, os professores, no desenvolvimento do ensino, observam o nível de aprendizagem e desenvolvimento em que os estudantes se encontram, a cultura local e a sua história, baseados nos

preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica ⁷, visando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

No início do ano letivo são feitas as escolhas das turmas com planejamento entre todos os educadores, momento em que eles elaboram um projeto/sequência didática para o decorrer do semestre e do ano. Assim fica decidido um tema a ser trabalhado no decorrer do ano letivo, coordenado pela orientadora pedagógica e por professores especialistas na área da educação.

As escolas municipais prezam por uma educação de qualidade que primam pela garantia dos direitos de aprendizagem de cada estudante, com respeito às suas diferenças e potencialidades. Construída com a participação efetiva da sociedade visando a formação de pessoas críticas, humanas e participativas, sujeitos de transformação social. O objetivo da educação municipal é realizar uma educação de qualidade que promova a socialização do conhecimento historicamente construído pela sociedade que instrumentalize os estudantes para conhecer e para compreender a realidade para atuar na sua transformação, desenvolvendo-se por meio do estudo, da pesquisa, da interação e das potencialidades intelectuais, físicas e sociais de cada sujeito do processo.

Para as três escolas participantes desta pesquisa, a média simples das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2019 foi de 6,3, enquanto a mesma média para o IDEB do ano 2021 foi de 6,5, representando um aumento de 3,2% quando comparado ao índice de 2019. Tem-se 92,5% de professores que moram no município em estudo, existindo aqueles com mais de onze anos de residência no município em questão. Em relação a expectativa sobre a escola acolhedora, esta remete-se, sobre o ponto de vista dos docentes, a uma relação mais paternalista e assistencialista, o que já vem ocorrendo no município, onde a rede educacional proporciona todo o apoio necessário que assegure o acesso de cada criança ao ensino, cobrindo a alimentação, saúde, materiais educacionais etc.

As turmas com EPAEE fazem parte do planejamento. Por meio deste instrumento, procura-se antecipar quais ajustes podem ser necessários para que elas participem das propostas. As adaptações não devem ser vistas como um plano paralelo, em que o estudante é segregado ou excluído.

⁷ Segundo Saviani (2012), a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida pelo próprio autor, trata-se de um conceito que permite compreender o realismo educacional existente com base no desenvolvimento histórico objetivo dos fatos que levaram essa realidade ao patamar em que se encontra.

As escolas A, B e C estudadas possuem uma estrutura administrativa e um corpo docente bem definido, capazes de assegurar um planejamento pedagógico eficaz e que atenda aos anseios educacionais dos estudantes. No Quadro 7, pode-se observar a configuração da estrutura administrativa, das equipes de apoio e a formação do corpo docente, com seus respectivos quantitativos de profissionais empregados.

Quadro 7 - Organização escolar e administrativa das escolas pesquisadas

FUNÇÕES	EMA	EMB	EMC
Gestor/Diretor	01	01	01
Gestor/ Vice-diretor	00	01	01
Gestor/Coordenador	01	01	01
Secretário	01	01	01
Professor	14	17	22
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	00	01	02
Auxiliar de Limpeza/Cozinheira	05	04	05
Operador de Serviços (Readaptado)	00	01	00
Estagiários	03	03	02

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise do Quadro 8, referente a organização escolar e administrativa, revela que as escolas são bem estruturadas e contam com uma quantidade suficiente de funcionários em cada segmento, garantindo o bom andamento da rotina escolar, bem como um atendimento de qualidade aos estudantes e às famílias. No Quadro 8, são apresentados os espaços físicos das três escolas pesquisadas.

Quadro 8 - Estrutura física das escolas pesquisadas

AMBIENTES	EMA	EMB	EMC
Diretoria	01	01	01
Coordenadoria	01	01	01
Secretaria	01	01	01
Sala de Recursos Multifuncionais	01	01	01
Sala de Aula	06	09	09
Sala dos Professores	00	01	02
Sala de Vídeo/ Biblioteca	01	01	01
Laboratório de Informática	01	01	01
Sala de Educação Física	00	01	01
Quadra Coberta	01	00	01
Pátio Coberto	01	01	01
Cozinha	01	01	01
Refeitório	01	01	01
Banheiro para Estudantes	04	02	06

Banheiro para Professores e Funcionários	02	02	05
Parquinho	01	01	01
Almoxarifado	01	02	02
Consultório Dentário	00	01	01
Residência para Caseiro	00	00	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao ambiente escolar, podemos considerar que as escolas contam com uma estrutura física adequada à efetividade de uma educação de qualidade. Merecem destaque nesse aspecto, as SRM, devido a sua função de atender pedagogicamente os EPAEE complementado, suplementando e flexibilizando o currículo do ensino regular, garantindo uma educação equitativa e inclusiva; as salas de vídeo/bibliotecas, cuja utilização adequada presume a oferta de diferentes práticas de leitura, além de fortalecer a cultura de leitura e escrita, ensina o uso coletivo de bens públicos, no caso os livros, os DVDs e HDs, favorecendo o desenvolvimento do espírito de solidariedade e a cooperação, por exemplo. Os laboratórios de informática, com sua infraestrutura adequada, contribuem para que os estudantes, por meio da mediação pedagógica dos professores, construam conhecimentos e conceitos, de forma crítica e ativa. As salas de educação física e as quadras cobertas, constituem importantes fatores para o bom desenvolvimento das aulas de educação física, pois possibilitam as condições mínimas necessárias para a prática de atividades físicas elaboradas e propostas pelos professores.

4.2 Conhecendo os participantes da pesquisa

A pesquisa foi conduzida em um processo de colaboração. A princípio, além da pesquisadora, participaram três CP, dois professores da SRM e onze PSC, perfazendo um total de dezesseis participantes da rede municipal de um município de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo. Porém, participaram integralmente da pesquisa sete profissionais. Os oito restantes ou não aceitaram participar dos encontros formativos ou desistiram ao longo dos encontros, que será apresentado com maiores detalhes no decorrer do desenvolvimento do trabalho de campo.

Convém ressaltar que, conforme apontado anteriormente, o município onde a pesquisa foi realizada é considerado um município de pequeno porte (aproximadamente 21 mil habitantes). Portanto, possui uma rede municipal de educação pequena, que demanda uma quantidade reduzida de professores, tanto no

que se refere à atuação em salas regulares do Ensino Fundamental I, quanto no que se refere aos professores especialistas que atuam em SRM. Diante do exposto, se deve ao fato de o presente estudo contar com uma quantidade reduzida de participantes.

Os CP, devido a sua função formativa, também foram envolvidos nessa proposta de formação colaborativa. Pois, além de possuírem a prerrogativa de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da unidade escolar, monitorar o planejamento das aulas e, desempenharem outras funções, também contribuem com as práticas dos professores da SRM e da classe comum do ensino regular.

Os participantes foram convidados a colaborar com esta pesquisa de forma espontânea e, como critério de inserção, foram considerados CP das escolas que possuem SRM, professores que têm em sala de aula EPAEE nas respectivas escolas municipais que atendem estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, ou seja, professores das salas comuns com EPAEE incluídos.

Os desafios encontrados por esses professores na sua rotina escolar serviram como guia para os temas que foram abordados durante a formação colaborativa, por meio da participação nos questionários disponibilizados no *Google Forms*. Convém esclarecer que a opção por um questionário *online* se deu por conta das medidas de restrição adotadas pelo Estado de São Paulo, como estratégia de enfrentamento à pandemia de Covid-19.

Os professores que aceitaram participar da formação colaborativa tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em relação a Educação Especial e Inclusiva, dado que esses temas eram sabidamente abordados de forma superficial e insuficientes nos cursos de formação inicial de professores. Por ocasião do desenvolvimento dessa pesquisa, tendo-os como participantes, os profissionais envolvidos na pesquisa tiveram a oportunidade de refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas e as dificuldades que, porventura, enfrentem no cotidiano do trabalho com os EPAEE que frequentam suas aulas.

Como continuação do processo de construção metodológica dessa tese e a ambientação da pesquisadora com os participantes da pesquisa, buscou-se conhecer um pouco desses profissionais participantes, no que diz respeito à sua atuação no município onde se desenvolveu a pesquisa.

4.2.1 Pesquisadora

A pesquisadora e autora deste trabalho é professora efetiva no cargo de Professor da Educação Fundamental I, no município em estudo, há onze anos. Atualmente, trabalha como professora da SRM na EMA, um dos três contextos dessa pesquisa. Já atuou nas modalidades de ensino infantil (dois anos), Fundamental I (oito anos) e Educação Especial (um ano), além de ter desenvolvido atividades pedagógicas na APAE - Educação Infantil (dois anos), EJA (três anos) e Educação para Autistas (quatro anos) e na rede estadual de ensino - Ensino Fundamental II (três anos) e médio (dois anos). Conforme já mencionado na apresentação deste trabalho, a autora e pesquisadora possui graduação em letras, pedagogia e matemática. Possui pós-graduação *latu sensu* em psicopedagogia clínica e institucional, gestão escolar e Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual. Possui também mestrado *strictu sensu* em educação, tendo conhecimento, experiência e vivência nos problemas relacionados à Educação Especial no presente município. Neste sentido, podendo colaborar, de maneira substancial, com o aporte metodológico e com a estratégia desenvolvida nesta investigação, para a solução dos problemas ora relatados.

A pesquisadora, no exercício das suas atribuições do presente trabalho investigativo, atuou no sentido de promover e mediar a interação, a troca de experiências e o ganho coletivo de conhecimento. Assim, na medida em que os participantes trocavam experiências, relatavam as suas dificuldades, expunham os seus pontos de vista e contribuíam com ideias de novas práticas e abordagens. A pesquisadora se utilizou dos resultados dessas interações para desenvolver e analisar os pressupostos da abordagem CCS e, com isso, estimular, fomentar, apoiar e promover o desejo de ressignificação e reordenação das práticas pedagógicas existentes, no sentido de se obter maior sucesso na inclusão escolar.

O trabalho de campo foi feito em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em um município da região oeste do Estado de São Paulo. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram realizadas reuniões presenciais e online, no sentido de se estudar e de se debater as políticas públicas vigentes voltadas para a Educação Especial e Inclusiva, tendo a PNEEPEI (Brasil, 2008a) o maior destaque. Nesses encontros também foram estimuladas as práticas da reflexão pedagógica, utilizando-se da Autoscopia como ferramenta de apoio, em conformidade com

Augusto (2019) que em seu trabalho também se utilizou da Autoscopia como técnica para fomentar a autorreflexão e a autopercepção dos professores. Com isso, os participantes eram estimulados a planejar e pensar em ações inclusivas que poderiam ser implementadas e ter efetividade, observando-se os aspectos intrínsecos da realidade social e educacional local. Além de todo o suporte e mediação via reuniões presenciais e *online*, a pesquisadora disponibilizou mais canais de suporte e apoio, por meio da comunicação direta via *WhatsApp* e via *Google Classroom*. Sendo assim, foi possível acompanhar, mediar e apoiar o processo de criação, de troca de experiências, de aprendizado e de desenvolvimento colaborativo entre os participantes.

No intuito de embasar metodologicamente o desenvolvimento, pode-se citar Bodgan e Biklen (1994), os quais afirmam que para desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa é necessária a imersão do pesquisador no ambiente de pesquisa e no campo onde as observações serão efetuadas, com o intuito de se coletar informações para investigação e proposição de melhorias. Nesse sentido, os pesquisadores que produzem trabalhos de caráter qualitativo se deslocam até o campo de observação porque precisam se preocupar com o contexto dos acontecimentos. E é via imersão nesses cenários que os fenômenos são observados, mais bem compreendidos e estudados, à luz do método científico. Buscando alinhamento com esse eixo de pensamento é que a pesquisadora propôs os encontros e se deslocou para entender os problemas nos locais onde eles acontecem. Durante todas as reuniões e encontros, foram realizadas anotações para o devido registro das queixas, dos problemas, das situações expostas e das ideias de melhoria de cada um dos participantes.

Para melhor entendimento das circunstâncias de desenvolvimento do presente trabalho, nos tópicos seguintes serão feitas a caracterização e a contextualização a respeito dos papéis funcionais de cada membro participante – PSC, professor da SRM e CP. Serão apresentadas também as qualificações profissionais e o tempo de experiência nas funções de cada participante, além do mapeamento das necessidades especiais e das deficiências dos estudantes nas escolas que recebem EPAEE.

4.2.2 Coordenadores pedagógicos

De acordo com o PPP do município em questão, a função do CP é a de gerenciar as ações de famílias, estudantes, corpo gestor, profissionais de apoio e docentes, no sentido de se estabelecer uma relação harmoniosa entre as partes envolvidas, contribuindo para a melhoria e o alcance de resultados de excelência no processo de ensino e aprendizagem.

As CP das três escolas selecionadas são professoras efetivas do município e do sexo feminino, com as seguintes idades:

- CP da Escola A (CPEA15), tem quarenta e nove anos;
- CP da Escola B (CPEB12) tem cinquenta e três anos;
- CP da Escola C (CPEC16) tem quarenta e dois anos.

As identificações acima foram utilizadas para preservar as identidades dos participantes. A CPEA15 e a CPEC16 são professoras da Educação Básica I, nas respectivas escolas EMA e EMC. A CPEB12 é professora do Ensino Fundamental II, na EMB. Com relação à formação em nível de graduação, as formações variam entre Letras Português/Inglês, Magistério e Pedagogia. A CPEA15 tem formação em pedagogia, ao passo que a CPEB12 tem formação em Letras (Português/Inglês) e a CPEC16 tem formação em Magistério e Pedagogia.

No que diz respeito às formações em pós-graduação, dois terços dessas professoras, aproximadamente 66%, possuem pós-graduação do tipo *Latu Sensu*, ao passo que 33%, um terço, não possui qualquer tipo de especialização na área de educação. A CPEA15 tem formações em nível de pós-graduação nas áreas de Educação Infantil, Libras e Psicopedagogia Institucional. A CPEC16 tem formação em pós-graduação nas áreas de Psicopedagogia Institucional e Clínica. Conforme mencionado, a CPEB12 não cursou pós-graduação em nenhuma das áreas relacionadas à educação.

A CPEA15 atua no município há vinte anos, com oito meses de atuação no cargo de coordenação. Já a CPEB12 trabalha como servidora municipal há trinta anos e está no cargo de coordenação há oito meses, ao passo que a CPEC16 atua no município há dezesseis anos e está na função de CP há dois anos e oito meses. Todavia, no que se refere aos tempos atuando como coordenadoras, suas

experiências são ainda pequenas, com tempo de atuação na função de coordenação pedagógica oscilando entre oito meses e dois anos e oito meses. O Quadro 9 demonstra, de forma resumida, as informações e a caracterização da CPEA15, CPEB12 e CPEC16. As siglas em questão foram utilizadas para preservar a identidade das coordenadoras participantes dessa pesquisa, que terão esta identificação, de acordo com as suas respectivas escolas.

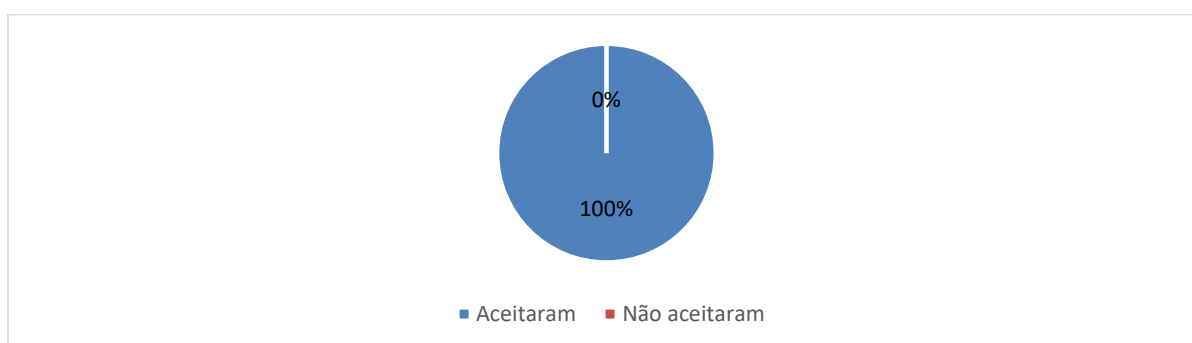
Quadro 9 - Caracterização dos CP do município

IDENTIFICAÇÃO	CPEA15	CPEB12	CPEC16
NÍVEL	Fundamental I	Fundamental II	Fundamental I
GÊNERO	Feminino	Feminino	Feminino
IDADE	49 anos	53 anos	42 anos
GRADUAÇÃO	Pedagogia	Letras (Português/ Inglês)	Magistério e Pedagogia
<i>LATU SENSU</i>	Educação Infantil Libras Psicopedagogia Institucional	-	Psicopedagogia Institucional e Clínica
TEMPO DE ATUAÇÃO	20 anos	30 anos	16 anos
TEMPO NO CARGO	8 meses	8 meses	2 anos e 8 meses

Fonte: Elaborado pela autora.

No município onde o presente trabalho foi desenvolvido, a pesquisadora convidou os três CP das escolas envolvidas na pesquisa, sendo que todos aceitaram, havendo, portanto, 100% de aceitação. O Gráfico 1 mostra, de forma resumida, o total de convites para participar da pesquisa, bem como o total de aceitações, para os coordenadores das três escolas participantes da pesquisa.

Gráfico 1 - Percentual da aceitação dos CP das escolas



Fonte: Elaborado pela autora.

A próxima subalínea traz as principais informações sobre os professores da SRM, bem como os percentuais de aceitação para participação na pesquisa da presente tese.

4.2.3 Professores do Atendimento Educacional Especializado

No município em estudo, o AEE acontece na SRM, nas três, visto que o decreto Nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (Brasil, 2008b), prevê a disponibilização de espaço, estrutura, mobiliário, equipamentos e recursos adaptados para esse fim.

O município em que foi desenvolvida esta pesquisa conta com três professoras efetivas para o cargo de professor do Ensino Fundamental I, atuando nas EMA, EMB e EMC. As três exercem as suas atividades nas SRM e duas professoras, da EMB e da EMC, são participantes da pesquisa da presente tese. A professora da EMA é a própria autora desta tese e, portanto, não assume o papel de profissional participante desta pesquisa e sim, de proponente e condutora da formação.

No Quadro 10 estão elencadas as principais informações dessas profissionais participantes, tais como dados funcionais, pessoais, acadêmicos e o tempo de atuação nas SRM, no sentido de permitir uma visão mais ampla das participantes da pesquisa. O referido quadro está dividido em informações de categoria de cargos/funções - entre elas gênero, idade, formação em graduação, pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu* e tempo de atuação na SRM – e a distribuição dessas profissionais nas escolas, em que serão identificadas da seguinte forma: Professora da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola B (PSRMB1). De modo análogo, Professora da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola C (PSRMC7), para atender aos aspectos éticos e manter o anonimato destas professoras.

Quadro 10 - Professores das SRM participantes da pesquisa

	PSRMEB1	PSRMEC7
NÍVEL	Educação Básica I	Educação Básica I
GÊNERO	Feminino	Feminino
IDADE	52 anos	47 anos
GRADUAÇÃO	Magistério e Pedagogia	Pedagogia
LATU SENSU	Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial (DI)	Avaliação de Aprendizagem, Neuropsicopedagogia; Psicopedagogia Institucional e Clínica

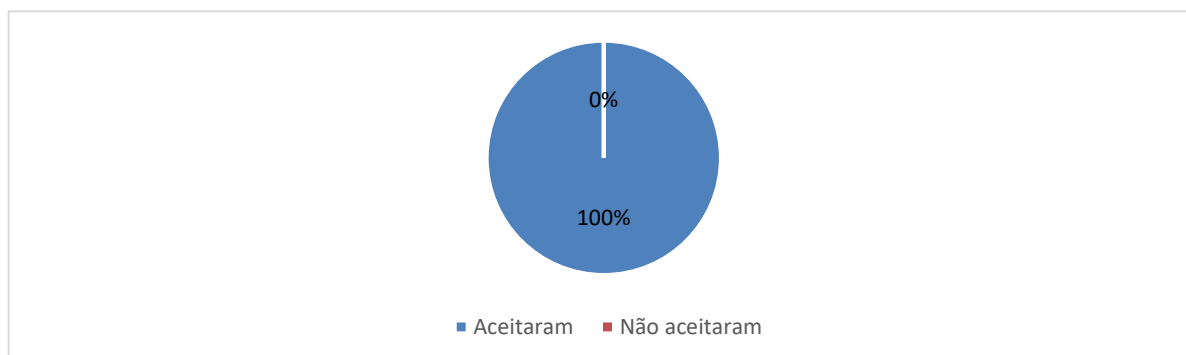
STRICTU SENSU	-	-
TEMPO DE ATUAÇÃO	10 anos	1 ano e 8 meses
IDENTIFICAÇÃO	PSRMB1	PSRMC7

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 10, os professores da SRM são do sexo feminino, com faixa etária de quarenta e sete a cinquenta e dois anos e com experiência de atuação na área variando de 1 ano e 8 meses a 10 anos. No que diz respeito à formação em nível de graduação, todas as professoras tiveram graduação em pedagogia. Em relação aos cursos de pós-graduação *Latu Sensu*, as docentes cursaram Psicopedagogia Clínica e Institucional, em comum.

Em relação aos professores da SRM, foram feitos dois convites para os professores das escolas envolvidas na pesquisa, havendo 100% de aceitação. O Gráfico 2 resume o total de convites e de aceitações dos professores das SRM, para participar da presente pesquisa.

Gráfico 2 - Percentual de aceitação dos professores das SRM das escolas



Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima subalínea serão apresentadas informações sobre os PSC, participantes da pesquisa, bem como os percentuais de aceitação deles para participação na pesquisa. Além disso, será feito um breve relato sobre o perfil dos EPAEE das escolas participantes da pesquisa da presente tese.

4.2.4 Professores da sala comum

Em relação aos PSC, participantes desta pesquisa, das três escolas que forneceram profissionais para responder aos questionários e participar dos encontros formativos desta tese, têm-se as seguintes informações: 100% desses professores

são do sexo feminino, com faixa etária entre 28 anos e 62 anos de idade. Já no quesito de formação em nível de graduação, todos os professores possuem graduação em pedagogia, sendo que quatro deles também possui formação em Magistério. Além disso, um professor tem formação em artes visuais. No que diz respeito ao nível de pós-graduação, todos possuem pós-graduação *latu sensu* em pelo menos uma das seguintes áreas: Psicopedagogia, Transtorno do Espectro Autista, Educação Especial, Educação Especial com Ênfase na Deficiência Intelectual, Neuropsicopedagogia, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e Gestão Escolar. Nenhum professor tem pós-graduação *strictu sensu*. Todos os professores atuam na Educação Básica I do município onde esta tese foi desenvolvida, lecionando desde o Jardim II até o 5º ano. As informações a respeito dos PSC estão sintetizadas no Quadro 11.

Quadro 11 - Professores das salas comuns participantes da pesquisa

Escola	Identificação	Gênero	Idade	Graduação	<i>Latu sensu</i>	Ano que leciona
EMA	PSCEA1	Feminino	48	Pedagogia e Artes Visuais	Psicopedagogia, Transtorno do Espectro Autista e Educação Especial com Ênfase na Deficiência Intelectual	Jardim II
	PSCEA2	Feminino	51	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Especial	1º ano
	PSCEA3	Feminino	47	Pedagogia	Educação Especial	1º ano
EMB	PSCEB1	Feminino	35	Pedagogia	Neuropsicopedagogia clínica	4º ano
	PSCEB2	Feminino	38	Magistério e Pedagogia	-	3º ano
EMC	PSCEC1	Feminino	41	Pedagogia	-	1º ano
	PSCEC2	Feminino	43	Pedagogia	Educação Infantil	3º ano
	PSCEC3	Feminino	53	Magistério e Pedagogia	Alfabetização e Letramento	5º ano
	PSCEC4	Feminino	62	Magistério e Pedagogia	Alfabetização e Letramento	4º ano

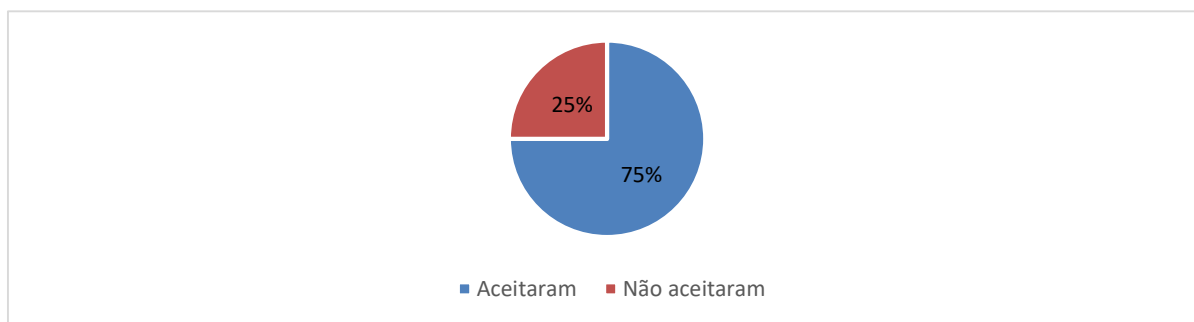
Fonte: Elaborado pela autora.

	PSCEC5	Feminino	55	Magistério e Pedagogia	Gestão Escolar.	2º ano
	PSCEC6	Feminino	28	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	2º ano

No município onde o presente trabalho foi desenvolvido, a pesquisadora convidou todos os catorzes PSC e que tinham pelo menos um EPAE matriculado, para participar da presente pesquisa. Desse total, dez professores aceitaram o convite, o que corresponde a 71% do universo de convidados. Portanto, a porcentagem de professores que não aceitou participar da pesquisa corresponde a 29%. De modo análogo ao apresentado para os CP e PSRM, aqui também foram utilizados códigos para preservação da identidade dos participantes.

Ao se detalhar os números por escolas, no caso da EMA, dos quatro PSC, três aceitaram o convite e um não aceitou participar da pesquisa. Portanto, o percentual dos professores que aceitou participar da pesquisa corresponde a 75% e o percentual dos que não aceitaram participar da pesquisa corresponde a 25%, conforme pode ser observado no Gráfico 3.

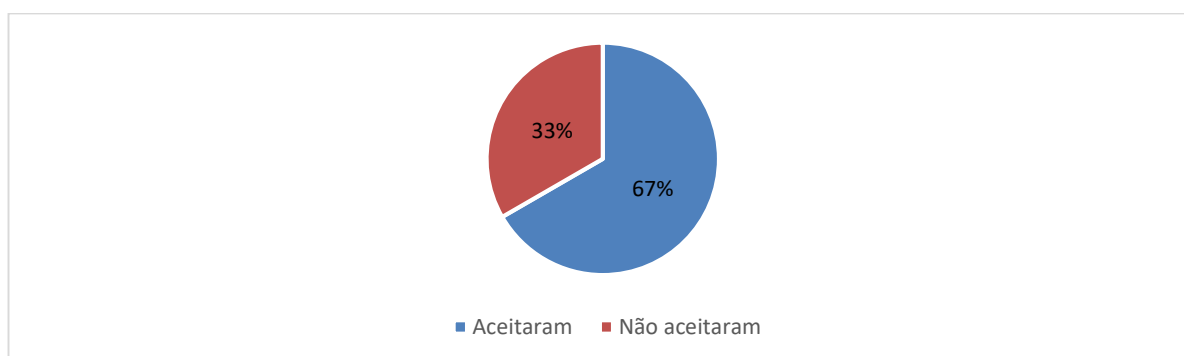
Gráfico 3 - Percentual da aceitação dos PSC da EMA



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a EMB, foram convidados três PSC para participar da pesquisa. Desse total, dois aceitaram e um não aceitou, fazendo com o que o percentual de aceitação fosse de 67% e o de não aceitação, de 33%, conforme ilustrado no Gráfico 4.

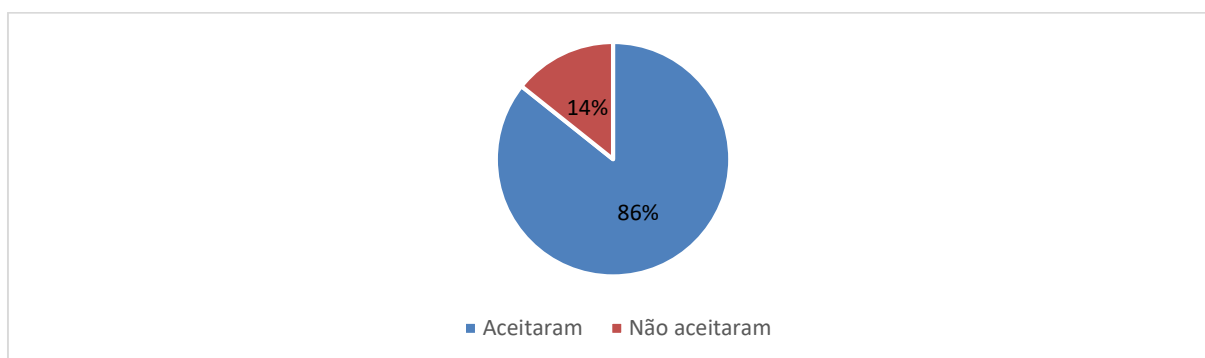
Gráfico 4 - Percentual da aceitação dos PSC da BEM



Fonte: Elaborado pela autora.

No caso da EMC, o total de convites efetuados para PSC totalizou sete, havendo seis aceitações e uma não aceitação. Portanto, desse total, o índice de aceitação atingiu 71%, ao passo que o índice de não aceitação atingiu 29%, conforme pode ser visto no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Percentual da aceitação dos PSC da EMC



Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 12, são apresentadas as principais informações referentes aos EPAEE atendidos nas escolas pesquisadas. Com base nos dados desse quadro, nota-se que o gênero predominante dos EPAEE nas três escolas é masculino, sendo doze dos dezesseis. A EMA e EMB detêm 31,25% das matrículas, pois são cinco EPAEE em cada uma, sendo que a EMC detém 37,5%, tem seis EPAEE na escola. Na EMA, 100% dos estudantes precisam de atendimento em deficiência intelectual (DI), ao passo que nas escolas B e C há necessidade de atendimentos em deficiência

auditiva (DA), DI, deficiência múltipla (DM) e TEA. Nas três escolas, os EPAEE têm faixa etária entre cinco e onze anos de idade, com anos de escolaridade variando entre o jardim II e o 5º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 12 - Informações sobre os EPAEE

ESCOLA	GÊNERO	ÁREA	IDADE	NÍVEL	IDENTIFICAÇÃO
EMA	M	DI	5	JD II	DI5EA1 ⁸
	M	DI	6	1º	DI6EA2
	F	DI	7	2º	DI7EA3
	M	DI	9	4º	DI9EA4
	M	DI	9	5º	DI9EA5
TOTAL DE ESTUDANTES: 05					
EMB	M	TEA	8	2º	TEA8EB1
	M	TEA	9	3º	TEA9EB2
	F	DI	10	4º	DI10EB3
	M	DM	8	4º	DM8EB4
	F	DI	11	5º	DI11EB5
TOTAL DE ESTUDANTES: 05					
EMC	M	DA	7	2º	DA7EC1
	M	DI	10	5º	DI10EC2
	M	DI	11	5º	DI11EC3
	F	DI	6	1º	DI6EC4
	M	DI	6	1º	DI6EC5
	M	DI	8	2º	DI8EC5
TOTAL DE ESTUDANTES: 06					
TOTAL DE EPAEE NA REDE MUNICIPAL ENVOLVIDOS NA PESQUISA: 16					

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os dados dos estudantes e dos professores do município à luz da legislação e das referências na área do AEE, é possível concluir que todos os professores possuem especialidade mínima requerida pelo Estatuto do Magistério do município em estudo para esse atendimento. Contudo, há a necessidade de se ofertar cursos que trabalhem os temas relacionados às necessidades dos estudantes e à

⁸ Código para identificação do EPAEE. As duas ou três primeiras letras identificam a área de deficiência (DI – Deficiência Intelectual, TEA – Transtorno do Espectro Autista, DM – Deficiência Múltipla e DA – Deficiência Auditiva). Na sequência, o número indica a idade do EPAEE e as duas próximas letras indicam a escola de origem desse estudante (EA – Escola A, EB – Escola B e EC – Escola C). Por último, há um número de identificação para diferenciar o estudante em cada unidade escolar.

inclusão, demonstradas no Quadro 12, a fim de garantir a qualidade do atendimento e, por fim, maximizar as experiências de aprendizado dos discentes.

Na sequência desse trabalho será discutido o tipo de abordagem, se qualitativa ou quantitativa, utilizado para a construção e análise dos resultados obtidos com a proposta de formação colaborativa utilizada. Mais à frente, serão abordadas questões relacionadas ao planejamento dos encontros formativos, com a definição do público-alvo e das dinâmicas de cada encontro, ferramentas, técnicas e abordagens empregadas em cada um deles.

4.3 Abordagem da pesquisa

O estudo aqui proposto foi efetivado por meio de uma abordagem qualitativa, a partir do método colaborativo, pois, de acordo com Martinelli e Vitaliano (2016) a colaboração habilita ao pesquisador participar dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes, com vistas a transformar a realidade educacional vigente. Conforme já mencionado anteriormente, desde que a SRM foi implantada na cidade onde o estudo foi realizado, no ano de 2008, não houve uma proposta de formação continuada para os professores que atuam com os EPAEE, em que o desenvolvimento do processo estivesse pautado em uma perspectiva de trabalho colaborativo e integrador, buscando atender as políticas e diretrizes nacionais e internacionais.

É importante ressaltar que na abordagem qualitativa, de acordo com Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa busca analisar e interpretar aspectos mais profundos e descreve a complexidade do comportamento humano. Segundo essas autoras, esse tipo de trabalho fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento, sendo possível afirmar que o foco deste tipo de pesquisa está nos processos e nos significados.

A pesquisa de caráter colaborativo, conforme o próprio nome indica, pressupõe o trabalho conjunto num ambiente de elevado espírito de cooperação entre os participantes. Sendo assim, o pesquisador está imerso num ambiente cuja característica mais marcante é a participação, a integração e o trabalho mútuo em conjunto com os participantes. Pelo fato de destacar-se pela natureza tão participativa, essa modalidade tem sido conhecida na literatura técnica, como pesquisa-ação-colaborativa. (Desgagné; *et al.*, 2001).

Os trabalhos de pesquisa de natureza colaborativa, surgidos e apoiados na crítica da pesquisa de observação, nomeadamente a etnografia, têm sido bastante utilizados para aumentar os níveis de integração professor-pesquisador e promover maior inserção do pesquisador dentro do ambiente escolar. Em seu trabalho, Horikawa (2008) afirma que essas modalidades de pesquisa trazem o benefício de promover o estreitamento dos laços entre a universidade e a escola, produzindo relacionamentos e resultados frutuosos para a atividade docente, contribuindo também para o maior entendimento dos trabalhos na academia e nas parcerias academia/escola e para o aumento do engajamento dos pesquisadores ao buscar soluções para as situações-problema apresentadas nessa parceria. Os docentes, nesta modalidade de pesquisa, deixam de ser indivíduos que apenas recebem informação e que participam como apenas executores, ouvintes de soluções e ideias, passando a ser entendidos e estimulados a serem ativos, participantes, fornecedores de ideias e soluções, estimulando-os a desenvolver a sua carreira profissional, desenvolvendo-os nas escolas, proporcionando a eles melhores oportunidades de trabalhar em conjunto e trabalhar suas ideias (Day, 2001).

Day (2001) afirma que a inserção e a participação mais ativas do docente estão previstas no escopo de um trabalho colaborativo, visto que o efeito benéfico disso é a participação efetiva desse profissional na construção do conhecimento. Sendo assim, as instituições que melhoraram a qualidade do ensino e que tiveram seus quadros docentes com maior desenvolvimento profissional, testemunharam o trabalho conjunto de professores e profissionais das demais áreas de apoio. Portanto, é de grande relevância estudar, pesquisar e compreender os caminhos que levam ao maior desenvolvimento do quadro docente das escolas. Neste sentido, o presente trabalho investigativo de pesquisa possui caráter colaborativo que, em sua essência, se traduz em produzir resultados em conjunto com os profissionais da área e não em produzir resultados sobre eles (Lieberman, 1986).

A seguir, este trabalho abordará os objetivos do processo formativo e do desenvolvimento e a análise da formação colaborativa, explicando cada um deles. Também, o presente trabalho abordará os aspectos intrínsecos ao planejamento dos encontros formativos, relacionados ao trabalho de campo realizado.

4.4 Descrição do roteiro metodológico e de análise e seleção de dados

Na primeira etapa da pesquisa foi construído o TCLE e entregue para assinatura pela secretária de educação do município onde a pesquisa foi desenvolvida. Este termo foi utilizado para assegurar, de forma legal, a participação dos profissionais que porventura se decidissem por colaborar, sem constrangimentos.

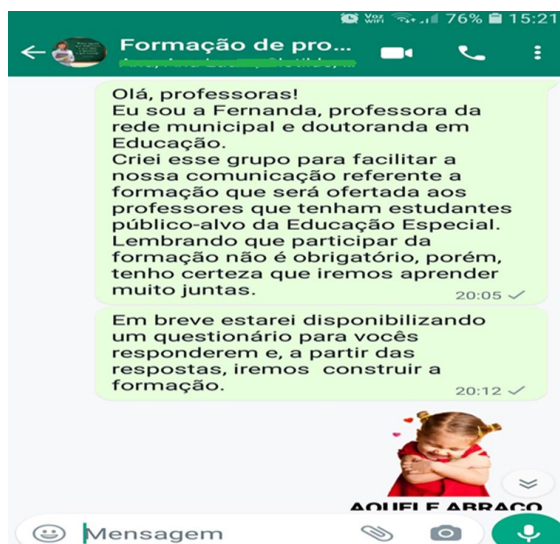
A segunda etapa da estruturação da pesquisa teve como um dos objetivos analisar como proporcionar uma formação colaborativa e reflexiva, do corpo docente de um município do interior do Estado de São Paulo, a partir das políticas educacionais que versam sobre a Educação Especial e Inclusiva. Para isso foi feita a RSL e, a partir dela, foram levantadas as teses, dissertações, artigos e resenhas que têm aderência a essa pesquisa, utilizando-se da Metodologia *PRISMA* para seleção dos trabalhos.

Na terceira etapa foi feito o levantamento das escolas que tinham SRM e no âmbito dessas escolas, os professores que tinham EPAEE e quem eram os professores da SRM e os CP dessas unidades escolares. No total, vinte profissionais foram convidados, entre PSC, professores da SRM e CP, para participar de um Programa de Formação Colaborativa, em que eles responderiam a um questionário e participariam desse programa. Dezesseis profissionais aceitaram participar. A partir daí foi elaborado um questionário - Apêndice C - aplicado via *Google Forms* - ferramenta utilizada na coleta de dados em pesquisas quantitativas ou qualitativas, com recursos de questionários, enquetes e testes - com 16 perguntas de múltipla escolha e dissertativas, incluindo o TCLE, cujas respostas deveriam ser dadas pelos dezesseis membros participantes. Com o questionário, objetivou-se entender o posicionamento dos profissionais participantes a respeito de suas opiniões e de seus interesses dentro do aspecto da formação colaborativa e no âmbito da atuação dos professores da classe comum, do professor da SRM e do CP frente aos desafios de atuar na Educação Inclusiva.

Com o objetivo de facilitar e agilizar a comunicação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, foi criado no dia dezoito de novembro de 2021, o grupo no *WhatsApp*, denominado "Formação de Professores". Os dezesseis profissionais convidados passaram a fazer parte do grupo. A criação prévia do supracitado grupo permitiu maior engajamento e maior entrosamento entre os participantes e a pesquisadora. A partir desse momento foi disponibilizado, no grupo, o *link* do questionário.

No intuito de agregar os participantes e dar boas-vindas a eles, a pesquisadora elaborou uma mensagem inicial de recepção desses respondentes, conforme ilustrado pela Figura 6.

Figura 6 - *Layout* do grupo formação de professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao clicar no *link* disponibilizado no grupo, o participante foi direcionado para a página inicial do questionário, conforme mostrado na Figura 7.

Figura 7 - *Layout* página inicial do questionário disponibilizado no *Google Forms*.

Educação Inclusiva: formação
colaborativa para a educação básica.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das respostas do questionário, que conduziu às definições do conteúdo do Programa de Formação Colaborativa e da caracterização do perfil dos participantes, foi realizada a próxima etapa.

A quarta etapa envolveu a análise dos dados coletados no questionário, com intuito de contemplar o campo de interesse dos participantes, e definir o plano do processo formativo, fase importante da abordagem CCS. Assim, o objetivo dessa etapa centrou-se em planejar e organizar as estratégias de formação para o desenvolvimento da colaboração e da reflexão dos professores, trazendo consigo um olhar analítico do pesquisador. Assim, com a intenção de identificar padrões e tendências em relação ao trabalho com os EPAEE em sala regular, bem como em relação à possibilidade de realização de práticas colaborativas entre os professores das salas regulares e os professores do AEE, podendo interferir ou mesmo levantar informações relevantes para as conclusões e os resultados da pesquisa.

A análise dos dados qualitativos oriundos da coleta pelo questionário e pela formação colaborativa conduzida pela presente autora, foi norteada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011), dado que essa técnica se constitui de uma metodologia de pesquisa empregada na interpretação das proposições das pessoas, constituindo-se de uma metodologia bastante empregada em análises de pesquisas com entrevistas e viés interpretativo. De acordo com a supracitada autora, a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 44).

No caso desta pesquisa, nesta etapa, a partir da coleta das respostas das participantes, procedeu-se com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), organizando os dados em três categorias: perfil profissional e sociodemográfico das participantes da pesquisa, circunstâncias do fazer pedagógico e perspectivas da formação colaborativa. A partir dessas categorias, foi feito o levantamento do perfil sociodemográfico das participantes e foram feitas as correlações para identificação dos perfis com maior e menor dificuldade em relação à Educação Especial e Inclusiva. Neste sentido, foram elencadas as necessidades formativas para compor o planejamento dos encontros formativos deste trabalho.

Na quinta etapa do projeto de formação colaborativa, foi cadastrado junto ao Sistema Gestor de Extensão da Unoeste, o processo formativo, para garantia da certificação dos educadores envolvidos. A partir desse cadastro foi gerado um *link* no grupo do *WhatsApp* para que os participantes pudessem se inscrever no programa de formação. Receberiam o certificado de participação de quarenta horas, os participantes que tivessem no mínimo 70% de presença e concluíssem todas as atividades disponibilizadas no *Google Classroom*. Do total de dezesseis profissionais que aceitaram participar do Programa de Formação Colaborativa e que responderam ao questionário, apenas oito se inscreveram, sendo que um participante desistiu no decorrer dos encontros e, portanto, apenas sete participaram integralmente dos encontros formativos. Dos nove participantes, apenas oito responderam o questionário. No entanto, houve um que desistiu ao final do segundo encontro. A justificativa dada por ambos foi que não poderiam participar dos encontros de formação porque estavam com muita demanda de trabalho em sala de aula, havendo incompatibilidade de horários e que ainda teriam que participar da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) regularmente, pois não haveria dispensa para realizar a formação.

A partir do desenvolvimento desse trabalho e da execução das suas fases e do roteiro metodológico, foi possível conduzir um processo reflexivo com vistas a abordagem CCS, apresentada por Schlünzen (2000, 2015) e Schlünzen e Santos (2016) em uma perspectiva de inclusão. Vale destacar que a execução da formação colaborativa foi elaborada a partir das concepções da abordagem CCS que, segundo as pesquisadoras, trata-se de uma abordagem de ensino e aprendizagem que possibilita, aos envolvidos no processo, atribuir sentido ao conhecimento adquirido, bem como compreender sua intencionalidade e funcionalidade pois, na medida em que a aprendizagem se torna um ato repleto de sentido, atrelado a uma necessidade do sujeito que aprende, torna-se prazeroso, interessante e promotor de busca por novas aprendizagens. Esses pensamentos estão em conformidade com o que preconiza Mantoan (2015).

Segundo Mantoan (2015) o trabalho, o espírito e a formação colaborativa são condições essenciais para a instituição e a implementação de políticas públicas de melhoria da educação, notadamente em seu aspecto inclusivo.

Com estas perspectivas, a próxima etapa constituiu-se dos encontros formativos. O programa foi desenvolvido por meio de seis encontros presenciais, seis

atividades *online* disponibilizadas no *Google Classroom*. Foram utilizados três vídeos como recursos pedagógicos, além de atividades por meio da Autoscopia, textos e dinâmicas cujo objetivo principal foi trazer à tona a sinergia dos trabalhos, encurtando distâncias e aumentando a qualidade do trabalho pedagógico juntos aos EPAEE.

Além disso, foram realizadas sessões reflexivas, usando a técnica da Autoscopia das aulas e da própria formação colaborativa, que tiveram como objetivo provocar a reflexão e posteriormente a avaliação das práticas inerentes à sala de aula e também a avaliação do processo formativo, elaborando mudanças imprescindíveis para favorecer a aprendizagem dos estudantes e a colaboração dos participantes da pesquisa.

A Autoscopia, que foi utilizada durante a formação colaborativa constitui-se de um método de coleta de dados e análise, consistindo na realização de videogravação de ações de um ou mais sujeitos em uma determinada situação que foi refletida e analisada posteriormente. Essa técnica possibilita que o professor consiga observar e refletir sobre sua própria ação docente (Sadalla; Laroca, 2004).

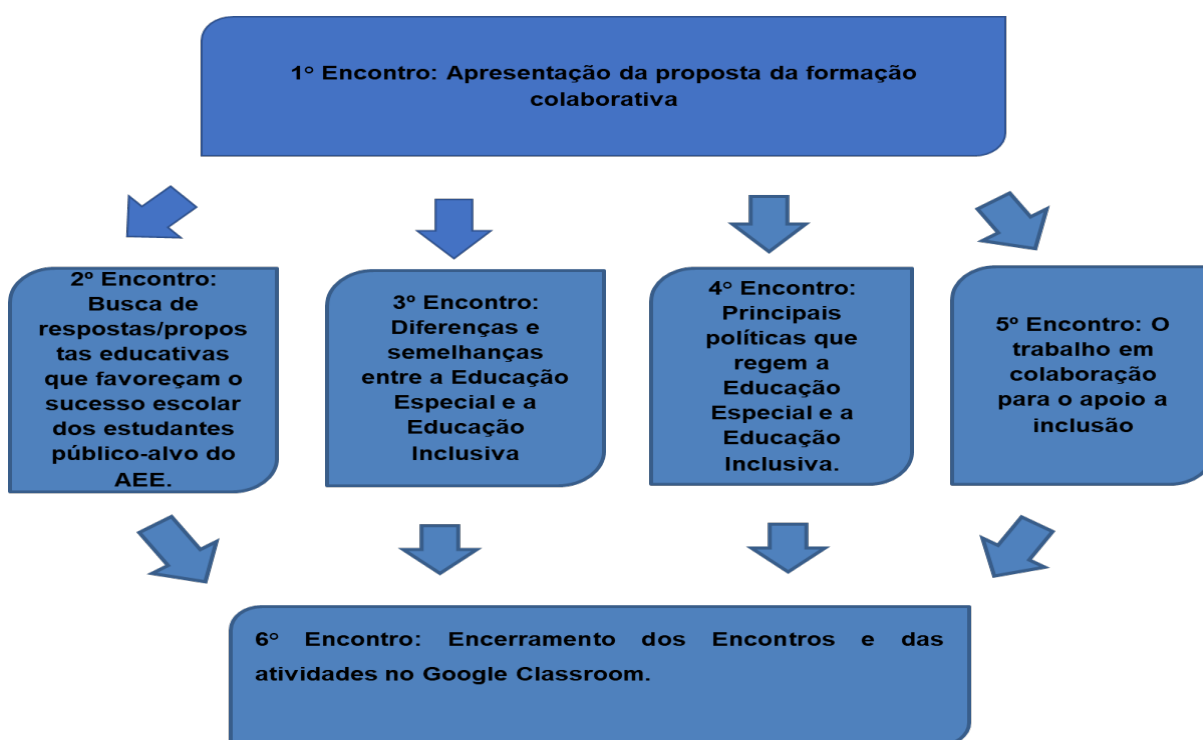
O processo formativo colaborativo, ocorrido nos seis encontros presenciais, transcorreu da seguinte forma:

- No primeiro encontro, foram apresentadas as estruturas de todo o programa, formuladas a partir das necessidades levantadas no questionário;
- No segundo encontro, os participantes trabalharam aspectos e estratégias para levar educação de qualidade e incluir a todos os estudantes;
- No terceiro encontro houve diálogo sobre as principais questões levantadas pelos próprios participantes como, por exemplo, o papel do PSC, do professor do AEE, do CP, a identificação dos indivíduos elegíveis ao AEE, a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva, entre outros;
- No quarto encontro, foram abordadas as principais políticas que regem a Educação Especial e a Educação Inclusiva, com destaque para a PNEEPEI (Brasil, 2008a);
- No quinto encontro, destacou-se a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola para que se consiga aumentar os níveis de inclusão e alcançar a todos os estudantes com educação de qualidade;

- No sexto e último encontro foi realizada a avaliação do próprio encontro formativo e da pesquisadora.

A Figura 8 ilustra a composição de cada um dos seis encontros formativos, com sua respectiva temática de trabalho. Os temas trabalhados durante os encontros formativos foram previamente escolhidos pelos participantes, na etapa do questionário. E as dinâmicas e os assuntos discutidos dentro de cada encontro formativo também foram pensados e elaborados pelos participantes, em conjunto com a pesquisadora. Em suma, todos os temas e conteúdos trabalhados nos encontros formativos foram construídos em conjunto com os participantes.

Figura 8 - Representação esquemática dos encontros formativos



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a realização dos encontros, não houve intenção de apontar erros e acertos, mas sim, objetivou-se dar vez e voz aos participantes da pesquisa e refletir sobre a condição e a realidade de trabalho destes, entregando mais elementos a cada encontro para a pesquisadora. Assim, além de ouvir, refletir e analisar as dificuldades encontradas, os anseios dos participantes, foi possível ofertar às profissionais ferramentas, metodologias e práticas para a melhoria do seu trabalho, no seu campo

de atuação. Ao utilizar-se da pesquisa colaborativa, todo o processo inicial, os diagnósticos e a proposição de novos planos e ações foram integralmente feitos colaborativamente entre a pesquisadora e as participantes.

Por último, a sétima etapa envolveu a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) das atividades que foram disponibilizadas no *Google Classroom*, sendo essa análise conduzida para cada encontro formativo. Inicialmente, foi feita uma leitura flutuante do histórico do encontro que, segundo Bardin (2011), proporciona ao pesquisador, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, à escolha deles, à formulação das hipóteses e objetivos, à elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material, ou seja, consiste em “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (p. 126).

Portanto, trata-se de uma importante etapa do processo de análise do material escrito na pesquisa qualitativa. Essa etapa foi realizada de forma cuidadosa e atenta a fim de que se pudesse conhecer o discurso de cada participante da pesquisa, para que, desse modo, fosse possível elucidar suas concepções e representações acerca da inclusão dos EPAEE na sala de aula regular. Após a realização dessa primeira leitura, as próximas se tornam mais precisas pois, por meio dela, a pesquisadora já terá identificado os temas emergentes do texto, possibilitando o próximo passo que se constituiu de uma análise mais detalhada das informações levantadas referentes ao tema de estudo.

Após a realização dos encontros, buscou-se construir categorias que emergissem das atividades disponibilizadas no *Google Classroom*, o qual se configurou como continuidade dos encontros presenciais, ou seja, os temas que se repetiram nos discursos dos professores participantes serão recortados de seus textos originais e organizados em categorias, de acordo com a seguinte orientação “o texto pode ser dividido em temas principais e em unidades comparáveis de categorização para análise temática” (Bardin, 2011, p. 100). Desse modo, tornou-se possível à pesquisadora trazer à tona e compreender o que está por trás dos discursos dos professores participantes. Os dados foram submetidos a cinco categorias:

1. Insuficiência de conhecimentos e resistência em proporcionar uma Educação Inclusiva;
2. Pouco incentivo à formação acerca da Educação Especial e Inclusiva;

3. Distanciamento entre o que é previsto nas políticas públicas e o que acontece na prática;
4. Aspectos positivos da formação colaborativa de professores;
5. Sentimentos proporcionados por meio do contato reflexivo e prático com uma Educação Especial e Inclusiva.

Assim, o desenvolvimento desse roteiro, consubstanciado pelo embasamento teórico apresentado, permitiu estudar, avaliar, explicar e desenvolver os temas apresentados nesta tese, relacionando-os com a dificuldade encontrada pelos times de gestão escolar e seu árduo esforço de aumentar as taxas de intersectorialidade e de inclusão de todos os estudantes.

Na sequência deste trabalho demonstrou-se a autorização para prosseguimento desta pesquisa, juntamente com os trâmites burocráticos necessários para a condução do presente trabalho.

4.5 Ética da pesquisa

O presente trabalho recebeu autorização ética de acordo com o cadastro e aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), com o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 52.142621.0.0000.5515.

Todos os participantes receberam orientações em relação aos objetivos, as etapas de desenvolvimento e a coleta e seleção dos dados no ambiente da escola.

Ademais, estavam cientes de que faziam parte de uma pesquisa de nível de doutorado na área da educação e todas as dúvidas e os questionamentos foram elucidados, proporcionando integridade moral e física, em consonância com o CEP. A importância do trabalho e a garantia da confidencialidade foram dadas aos participantes da pesquisa, assegurando-lhes que sua participação não lhes traria exposição indevida. O TCLE foi assinado por eles. Segundo Gil (2002) esse termo assegura ainda a proteção legal e moral do pesquisador, posto que foi a manifestação clara de concordância com a participação na pesquisa, dado que a identidade das participantes foi preservada.

A seguir foi apresentado o desenvolvimento, bem como a análise dos resultados obtidos com o questionário e com os dados gerados durante a execução dos seis encontros formativos realizados.

5 PERFIL DOS PARTICIPANTES, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

Lutamos para vencer a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização social. Precisamos superar os males da contemporaneidade, pelo ultrapassamento de barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, garantir o acesso irrestrito de todos os bens e às riquezas de toda sorte, entre as quais, o conhecimento (Mantoan, 2002b, p. 1).

Neste capítulo foi utilizada a apresentação descritiva e analítica, discutindo e analisando cada uma das respostas, obtidas pelo questionário aplicado, para as dezesseis perguntas formuladas, categorizando essas respostas segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Com o desenvolvimento da pesquisa e as reflexões realizadas ao longo da formação colaborativa, espera-se que os professores da classe comum, professores do AEE e CP compreendam que o trabalho coletivo e planejado em conjunto, proporcionará maiores elementos para melhorar o seu fazer pedagógico, criando condições para mudanças em prol de uma educação mais inclusiva e que atenda a todos com equidade. Aqui vale ressaltar que os temas principais abordados durante a formação colaborativa foram definidos pelos próprios participantes, em levantamento efetuado durante a resposta dos questionários.

5.1 Categorização das respostas dos questionários

A partir dos temas principais, cada encontro foi pautado tendo-se esses temas como guia, mas com a condução e o desenvolvimento das atividades sendo proposta e discutida pelos próprios participantes, de maneira que todos os temas abordados, bem como o sequenciamento dos encontros e os assuntos discutidos foram definidos e acordados por eles, havendo, portanto, construção coletiva. Partindo da análise das respostas do questionário, foi possível identificar o perfil acadêmico/profissional do participante, sua preferência em relação aos temas de discussão propostos e, a partir disso, foi possível correlacionar suas respostas com as condicionantes de sua atuação profissional, tais como período de docência na rede pública municipal, sua condição em relação à formação adequada para se trabalhar com os EPAEE, dificuldades e dilemas encontrados. A partir dessas informações, a pesquisadora organizou os temas para a formação no grupo de professores, estimulando a discussão e o

desenvolvimento dessas temáticas relevantes e pertinentes às necessidades formativas desses docentes. Com os resultados do Programa de Formação Colaborativa, foi possível:

- a) Avaliar o nível de conhecimento dos professores em relação às leis que regem a Educação Especial, entender suas dificuldades, seus anseios e suas opiniões a respeito das estratégias de inserção e inclusão do EPAEE na sala de aula do ensino comum;
- b) Identificar como organizar estratégias formativas para o desenvolvimento da colaboração e reflexão dos professores;
- c) Avaliar os limites e as contribuições do Programa de Formação Continuada para o trabalho pedagógico colaborativo com vistas à melhoria do ensino.

Visto que para a análise dos dados do questionário foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e que, para isso, é necessário categorizar os dados, na sequência desse trabalho haverá a categorização, dividindo os dados coletados em três categorias: dados sociodemográficos dos participantes, informações a respeito dos dilemas e das principais dificuldades encontradas pelos professores ao se trabalhar com EPAEE e os dados obtidos a partir das necessidades formativas para se trabalhar com esse público, explicitando os seus *gaps* de formação e os anseios dos professores e coordenadores por maior conhecimento da Educação Especial e Inclusiva. Já na sequência, será abordada a primeira categoria, a do perfil sociodemográfico dos respondentes do questionário e participantes da pesquisa.

Categoria 1: Perfil profissional e sociodemográfico dos participantes da pesquisa

As quatro primeiras perguntas do questionário foram direcionadas no sentido de coletar os dados pessoais do palestrante, local de trabalho, cargo ou função, tempo de serviço, entre outros, para se ter um panorama dos participantes da pesquisa, apresentados no capítulo 4. “*Escolha a opção referente ao seu sexo*”, “*Assinale abaixo a Unidade Escolar à qual você pertence*” e “*Escolha a opção que corresponde ao seu cargo em exercício*” respondidas pelos participantes, constatou-se que o grupo foi constituído por um público 100% feminino - dezesseis participantes -, com a aceitação de 25% - quatro profissionais - da EMA, 31% da EMB – com cinco profissionais - e 44% - ou sete profissionais – da EMC. E por se tratar de um público 100% feminino,

a partir desse momento esta tese se referirá ao termo “participante” sempre no feminino sendo, portanto, precedido por elementos do referido gênero. Em relação à composição de funções dos respondentes, 12% deles – perfazendo duas respostas - são de PSRM, 19% - ou três respondentes - são de CP e 69% - totalizando onze - são de PSC.

Quinta pergunta. Nela foi solicitado o seguinte: “*Cite quais cursos você tem, dentro das categorias abaixo: curso (s) de Graduação, curso (s) de Aperfeiçoamento, curso (s) de Especialização, Mestrado e Doutorado*”. Todas as participantes possuem graduação em pedagogia, 100% das participantes responderam que possuem pós-graduação *lato sensu* em áreas como: Psicopedagogia Clínica, Psicopedagogia Institucional, Educação Especial, Educação Infantil, Libras, TEA, Artes Visuais ou Neuropsicopedagogia Clínica. Não há doutores no grupo porque não existem professores com grau de doutorado na rede pública de ensino do município em estudo. Em relação ao mestrado, existem três professores na rede com titulação de mestre, todavia nenhum professor foi selecionado.

Em uma perspectiva mais abrangente, o processo de formação continuada do professor deve levar em conta não somente a atualização permanente do profissional, mas também seus aspectos de integração com o autodesenvolvimento e com o desenvolvimento da organização na qual ele atua. Portanto, deve-se levar em consideração um processo formativo que promova a excelência e a melhoria contínua nos processos de aprendizagem, afastando-se da ideologia de “reciclagem” e “capacitação” os quais são propagados pelos sistemas tradicionais de formação (Marcelo, 2009). Da análise das respostas da pergunta conclui-se que todos os professores avançaram e buscaram ou ainda buscam conhecimentos complementares à sua formação inicial, conforme preconiza Alarcão (1996). Em sua pesquisa, o referido autor afirma que a formação inicial é a primeira etapa de um processo extenso e, para tanto, não se deve esperar que nesse período a oferta seja de um serviço final, moldado às necessidades de cada profissional e, sim, o reconhecimento de um início do desenvolvimento profissional. E, ao se analisar as áreas em que esses professores cursaram as suas respectivas pós-graduações, pode-se perfeitamente concluir que eles estão em busca de conhecimento complementar, com o intuito de aumentar a excelência dos seus serviços e, portanto, maximizar a eficiência das relações e dos processos de aprendizado, conforme defende Marcelo (2009).

A partir dessas respostas, a pesquisadora buscou entender um pouco mais em detalhes as pertinências e as contribuições das formações em graduação e em pós-graduação das participantes quanto às contribuições desses cursos no desenvolvimento diário das atividades e no trabalho em si na Educação Especial e Inclusiva com os EPAEE. A próxima pergunta segue no sentido de coletar essas percepções das participantes. Sendo assim, na sequência do questionário, a pesquisadora optou por entender o nível de experiência e a senioridade das participantes da pesquisa.

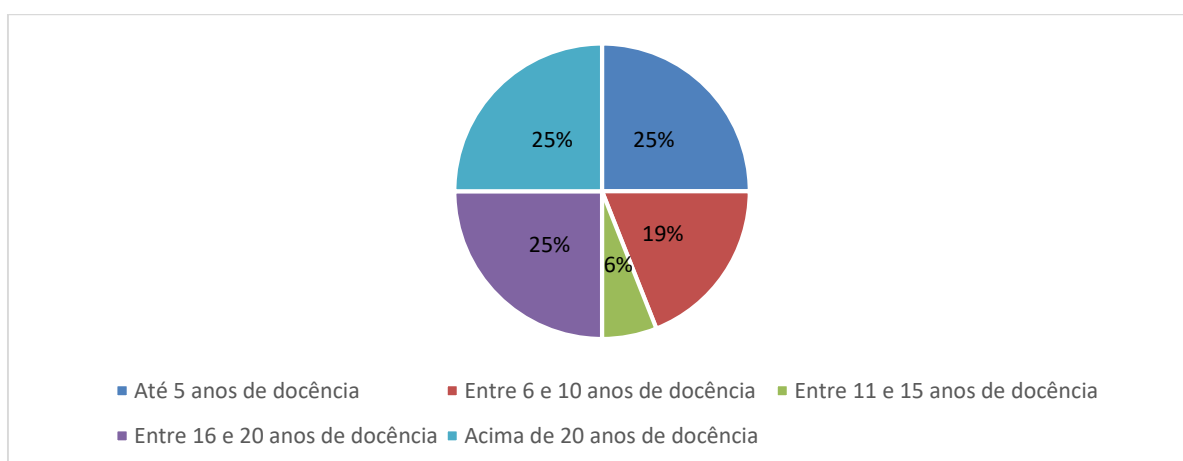
Sétima questão: *“Quantos anos de docência, nesse município, você possui?”*, os resultados foram os seguintes:

- 4 (25%) - responderam que possuem até cinco anos de docência;
- 3 (19%) - responderam entre seis e dez anos de docência;
- 1 (6%) – respondeu entre onze e quinze anos de docência;
- 4 (25%) – responderam entre dezesseis e vinte anos de docência;
- 4 (25%) – responderam que possuem mais de vinte anos de docência.

Com esses dados, é possível observar que há uma distribuição bastante uniforme e equilibrada do tempo de docência das participantes. Nota-se que 50% das participantes fazem parte dos grupos com tempo de docência situado nas extremidades – até cinco anos e acima de vinte anos de experiência. Outros 50% estão nas faixas intermediárias, ou seja, de seis e dez anos, de onze e quinze anos e de dezesseis e vinte anos de docência. O Gráfico 6 mostra a distribuição percentual da faixa etária das participantes. Há, portanto, uma mescla com distribuição bastante uniforme de profissionais com pouca, média e muita experiência. Essa configuração se torna bastante propícia para a troca de experiências, para a construção coletiva do saber e, portanto, cria condições muito favoráveis à construção da formação colaborativa pois, de acordo com Nóvoa (2001), o intercâmbio de experimentos e o compartilhamento de conhecimento adquirido firmam as bases de construção da formação mútua, em que cada docente é convidado a atuar como formador e como estudante. No que diz respeito às dificuldades em se lidar com os EPAEE, na sala de aula do ensino comum, a quantidade de tempo em que um determinado docente já tem de experiência pode se tornar um fator importante que contribui para a diferenciação quanto ao grau de dificuldade percebido para se trabalhar com esses

estudantes. Professores com menor tempo de docência tendem a sentir menos dificuldade ao trabalhar com EPAEE na sala de aula regular do ensino comum. Segundo Silva (2011), profissionais com tempo de docência entre um e cinco anos, têm mais facilidade e naturalidade ao lidar com as diferenças em sala de aula, apresentando um nível menor de resistência às mudanças que advêm com a implementação de processos inclusivos na escola e, por isso, transmitem maior nível de segurança ao lidar com EPAEE na sala de aula comum.

Gráfico 6 - Tempo de atuação das participantes da pesquisa na rede pública municipal de ensino



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados, nota-se que 50% das participantes fazem parte dos grupos com tempo de docência situado nas extremidades, ou seja, até cinco anos e acima de vinte anos de experiência. Outros 50% estão nas faixas intermediárias, ou seja, de seis e dez anos, de onze e quinze anos e de dezesseis e vinte anos de docência. Há, portanto, uma mescla com distribuição bastante uniforme de profissionais com pouca, média e muita experiência. Essa configuração se torna bastante propícia para a troca de experiências, para a construção coletiva do saber e, portanto, cria condições muito favoráveis à construção da formação colaborativa. De acordo com Nóvoa (2001), o intercâmbio de experimentos e o compartilhamento de conhecimento adquirido firmam as bases de construção da formação mútua, em que cada docente é convidado a atuar como formador e como estudante.

No que diz respeito às dificuldades em se lidar com os EPAEE, na sala de aula do ensino comum, a quantidade de tempo em que um determinado docente já está formado pode se tornar um fator importante que contribui para a diferenciação

quanto ao grau de dificuldade percebido para se trabalhar com esses estudantes. Professores com menor tempo de docência tendem a sentir menos dificuldade ao trabalhar com EPAEE na sala de aula regular do ensino comum. Segundo Silva (2011), profissionais com tempo de docência entre um e cinco anos têm mais facilidade e naturalidade ao lidar com as diferenças em sala de aula, apresentando um nível menor de resistência às mudanças que advêm com a implementação de processos inclusivos na escola e, por isso, transmitem maior nível de segurança ao lidar com EPAEE na sala de aula comum.

Dada a mescla supracitada de profissionais com muita experiência, com profissionais de pouco ou razoável tempo de docência e os benefícios que podem ser obtidos pelo trabalho formativo conjunto desses profissionais, a pesquisadora buscou entender a situação das participantes da pesquisa, em relação à quantidade de suas formações continuadas. Sendo assim, foi elaborada a próxima questão.

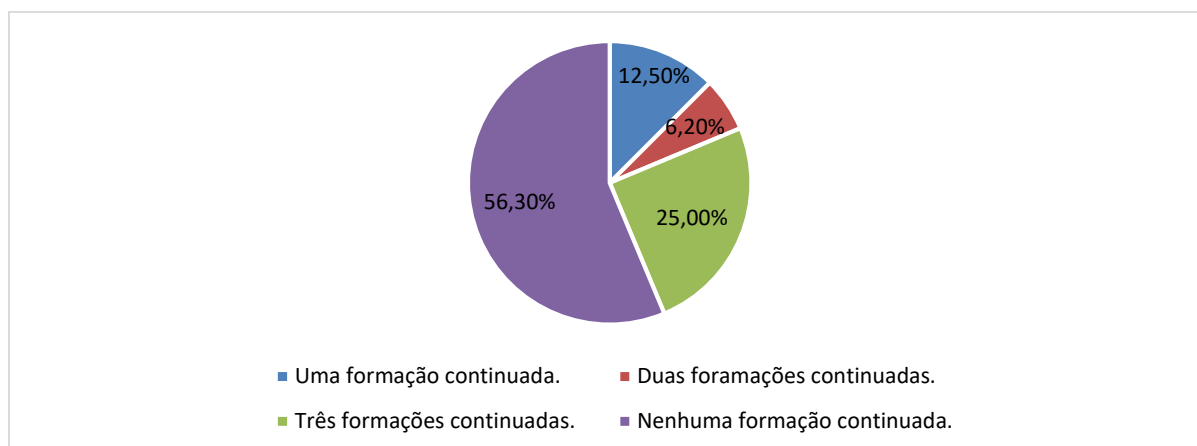
Oitava questão *“De quantas formações continuadas relacionadas à Educação Especial/Inclusiva ofertadas por este município você já participou?”*.

A maioria das participantes, 56,30%, respondeu que não participou de nenhuma formação continuada na área de Educação Especial/Inclusiva ofertada pelo município. O público que respondeu a essa pergunta é exatamente o mesmo que respondeu à pergunta anterior. Ao se fazer a correlação de dados, observa-se que esse público que respondeu que não participou de qualquer formação disponibilizada pela rede pública municipal faz parte do segmento de profissionais que têm maior tempo de docência – a faixa entre dezesseis e vinte anos de docência e os que têm mais de vinte anos de experiência, reforçando o exposto por Silva (2011).

Os dados apresentados, demonstram que não houve regularidade na oferta de formações em Educação Especial, o que faz com que esse público, mais da metade dos participantes da presente pesquisa, tenha revelado não ter participado de qualquer formação continuada. Ainda do total de participantes, 12,50% revela ter participado de uma formação continuada, 6,20% participou de duas formações e 25% participou de três formações continuadas.

Esses dados estão resumidos no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Percentual de formações ofertadas pelo município para os professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Mantoan (2001b) afirma que para que o ensino seja de qualidade e possa ter a inclusão como uma de suas ofertas, a escola deve estar preparada para vencer barreiras. Isso implica em melhoria da *performance* dos professores e atualização de suas práticas, tendo a formação continuada adequada e condizente com seu campo de atuação como uma das aliadas nesse esforço. Ainda segundo Mantoan (2001a) esse rompimento de paradigmas envolve esforço adicional de reestruturação, elevando o padrão das escolas dos níveis fundamentais.

A Lei 9.393/96 (Brasil,1996) reafirma essa necessidade de formação continuada para todos os professores, em seu artigo 67, ao garantir a adoção de cursos de formação continuada para todos os profissionais docentes em atividade. Em seu artigo 61, afirma que a formação deverá ser conduzida por meio da sincronização entre preceitos teóricos e a prática cotidiana, ocorrendo inclusive, dentro do próprio local de trabalho do docente. As observações acima convergem para a orientação e priorização de cursos de formação continuada com propostas mistas de formação, teórica e prática que, de acordo com Turski (2009), valorizam não somente o conhecimento teórico produzido, mas também a prática e o exercício cotidiano da docência.

As afirmações, quer apontem para a falta de formação continuada ou para os problemas nos cursos de formação que os fazem se descolar da prática dos professores, estarão em evidência nas respostas desses profissionais para a próxima questão, cujo propósito principal centra-se nas dificuldades relatadas por eles em se trabalhar com EPAEE.

As próximas questões estão classificadas na segunda categoria da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), categorizada como “Circunstâncias do fazer pedagógico”. Para essa categoria estão agrupadas as questões de número 6 a 9.

Categoria 2: Circunstâncias do fazer pedagógico

Nessa categoria, as questões mudam de perfil sociodemográfico das participantes para questões que buscam entender a aderência das formações prévias dos respondentes à preparação requerida para se trabalhar com os EPAEE. Portanto, as próximas questões buscam entender quais formações, o tipo de formação, se a participante considera que as formações que ela possui são ou não suficientes para se trabalhar com a Educação Especial e Inclusiva e o porquê da resposta, além de entender os maiores desafios encontrados pelas profissionais participantes para o trabalho com a Educação Especial e Inclusiva.

Sexta questão: *“Você considera que as suas formações foram suficientes para um bom trabalho na perspectiva da Educação Especial/inclusiva?”* e *“Se a resposta for sim, responda: quais formações?”*.

A partir das respostas coletadas das dezesseis participantes, observa-se que a grande maioria, catorze (87%) dos participantes respondentes, informou que as formações obtidas não são suficientes para se trabalhar com os EPAEE. Dos que responderam que suas formações são suficientes, dois (13%) professores participantes, possuem graduação em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica, Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil, Libras, TEA, Artes Visuais ou Neuropsicopedagogia Clínica. Com base nestes dados, é possível concluir que todos os docentes que responderam que suas formações são suficientes cursaram pós-graduação em Educação Especial. Assim, esses dados sugerem, portanto, que a formação continuada relacionada à Educação Especial se configura como um fator importante para identificar os que se sentem preparados e os que se sentem despreparados para trabalhar com EPAEE. Esse comportamento é, todavia, previsível, dado que um nível de formação na área de Educação Especial para se trabalhar com EPAEE, conforme afirma Marcelo (2009), promove a excelência no processo de aprendizagem. Como resultado desse processo formativo, observa-se aumento dos níveis de satisfação, de confiança e de crença do professor no seu próprio potencial.

Com base nas observações feitas acima, nota-se uma tendência de não haver dificuldade em se trabalhar com os EPAEE, para os profissionais que possuem pós-graduação em áreas da Educação Especial e que, portanto, estão atuando na Educação Especial, nas SRM. Contudo, os PSC, atuantes na Educação Inclusiva, e que não possuem esse tipo de formação, têm mais dificuldades em trabalhar com esses estudantes em suas aulas regulares. Essas observações são complementadas por Mantoan (2015, p.81), que afirma que:

Formar o professor na perspectiva da Educação Inclusiva implica ressignificar seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais no contexto excludente do nosso sistema de ensino, em todos os níveis [...] O professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I e os licenciados, além da formação em serviço nas escolas, carecem de uma formação em Educação Inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial.

A formação docente deve possibilitar um olhar holístico ao educador e, conseqüentemente, proporcionará um ensino intencional frente à diversidade presente em sala de aula, de maneira a estabelecer objetivos e estratégias educacionais que contemplem as especificidades de cada estudante, a partir de seu desenvolvimento real, para traçar expectativas claras de novos conhecimentos, de acordo com suas potencialidades. Nesse sentido, a diversidade é vista como possibilidade de desenvolvimento, pois o professor considera as diferenças individuais ao criar estratégias, recursos e formas de mediar à aprendizagem do estudante.

A partir da necessidade observada de formação para se trabalhar com os EPAEE, no ano de 2003, o MEC instituiu o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de auxiliar na transformação de sistemas de ensino tradicionais em sistemas inclusivos, trazendo consigo um grande portfólio para contribuir na formação de profissionais de gestão e da docência, no âmbito municipal, com foco na obtenção e na consecução do direito amplo e irrestrito à formação escolar, ao direito de usufruto do AEE e à garantia da acessibilidade para todos os cidadãos Brasileiros (Brasil, 2008a).

No caso específico dos professores participantes desta pesquisa, não houve formação relacionada ao Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade. Essa afirmação será corroborada mais adiante, no decorrer das respostas da oitava questão, cuja resposta numérica informa que 56,30% dos professores não

participaram de qualquer curso de formação continuada voltada ao atendimento dos EPAEE e que cuja oferta provém do município em questão.

Em continuidade à criação de instrumentos para garantia dos direitos, a PNEEPEI (Brasil, 2008a) tem como um dos seus principais objetivos garantir o acesso e a inclusão de EPAEE aos sistemas regulares de ensino do Brasil, oferecendo a esses estudantes garantias de acesso e de desenvolvimento formativo, participação e envolvimento para o alcance dos mais elevados níveis de qualidade do ensino, suporte e acompanhamento da Educação Especial em todos os níveis de ensino, programas de formação docente para atendimento a esses estudantes, garantia de participação da família e da comunidade no processo de formação desses estudantes, acessibilidade nos estabelecimentos de ensino, nos meios de transporte, nos mobiliários e nas ferramentas e nos meios de comunicação e de informação.

Conforme pode ser observado, a PNEEPEI (Brasil, 2008a) afirma a necessidade de formação para os professores em seu trabalho com a Educação Especial e Inclusiva. Entretanto, ao se analisar as respostas dos professores da rede pública do município em estudo e que têm EPAEE em suas classes, 14 (87%) responderam que suas formações, sejam elas continuadas ou mesmo em nível de pós-graduação, são insuficientes para trabalhar com esses estudantes. Há, portanto, um assincronismo entre o que é recomendado pela política e o que é vivenciado na prática pelos professores da rede do município participante da pesquisa.

Com o intuito de entender as causas que levaram a minoria dos professores a dizer que suas formações são suficientes para trabalhar com estudantes da Educação Especial, e assim poder identificar o que eles fizeram de diferente em relação aos professores que declararam que suas formações são insuficientes, a pesquisadora elaborou a seguinte pergunta no questionário: *“Por que você considera que essas formações foram suficientes para trabalhar com a Educação Inclusiva?”*.

Quando questionadas sobre suas concepções acerca da formação docente, as participantes desta pesquisa indicaram diferentes aspectos:

“Fiz pós-graduação em Educação Especial e pude aprender tanto sobre os alunos com necessidades educacionais especiais quanto sobre as formas mais adequadas de trabalhar com esses alunos em sala de aula de maneira a contribuir com o desenvolvimento intelectual deles e principalmente trabalhar com dedicação” (PSRMEB1⁹).

⁹ Utiliza-se PSRMEB para preservar a identidade dos professores da Sala de Recursos.

“Fiz pós-graduação na área e aprendi muita coisa que a graduação não contemplou, como por exemplo, que o trabalho da escola regular não pode se restringir à socialização. É preciso contribuir para que o aluno do AEE se desenvolva de forma integral” (PSRMEC7).

É possível afirmar, com base nos excertos acima que, na concepção dessas professoras, as vivências proporcionadas pelos cursos de pós-graduação possibilitam conhecer a diversidade e a complexidade dos estudantes do AEE.

A Resolução CNE/CP 1/2002 (Brasil, 2002), no Art. 2º, infere que a matriz curricular de cada instituição de ensino deverá seguir não somente os itens constantes nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mas também as demais diretrizes existentes para a orientação da atividade de ensino, às quais podem ser mencionadas:

- I – Orientação e ensino com vistas a melhorar a experiência do estudante;
- II - A receptividade, o recolhimento e a experiência de liderança com a diversidade;
- III – A prática de atividades e de afazeres que promovam o enriquecimento cultural;
- IV – O aperfeiçoamento de atividades e de tarefas de pesquisa;
- V – O desenvolvimento de projetos e de atualização de conteúdos programáticos;
- VI – O uso de ferramentas tecnológicas, a prática de inovação nas comunicações e na elaboração de estratégias, a utilização de materiais de apoio e de conteúdos suplementares inovadores;
- VII – O estímulo ao desenvolvimento e à prática do espírito colaborativo e do trabalho em equipe.

As supracitadas diretrizes, relacionadas à formação em nível superior, em licenciatura, para a graduação plena, conforme dispõe a resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002) podem auxiliar os professores a lidar com EPAEE e com a Educação Especial, como um todo. Entretanto, a maioria dos professores respondeu que não se sentem preparados, mesmo tendo passado por conteúdos, durante a graduação, que promovam e orientam, de maneira mais geral, o trabalho com EPAEE. Contudo, esses conteúdos são vistos de maneira mais introdutória e com pouco aprofundamento, durante a graduação, o que é de se esperar, dado que não se trata de um nível de formação mais específico. Soma-se a isso o fato de muitos estudantes de graduação não terem a experiência necessária em sala de aula para observar a existência e a importância das dificuldades em se trabalhar com EPAEE. Por outro lado, os cursos

de pós-graduação em Educação Especial já possuem níveis maiores de profundidade nos estudos e nas características das especificidades dos EPAEE. Além de se trabalhar disciplinas específicas para esses atendimentos, tem-se o fato de que muitos dos estudantes dos cursos de pós-graduação em Educação Especial já são professores e vivenciam esses problemas de lidar com EPAEE em seu cotidiano. Sendo assim, quando esses professores passam por conteúdos que tem o propósito de aprofundar a relação entre o professor e o EPAEE, a assimilação se torna muito mais rápida e o aproveitamento também aumenta.

A partir da implementação da resolução descrita acima, novas metas são estabelecidas e, com elas, a possibilidade de novas conquistas no que se refere ao acesso, à permanência e à aprendizagem de todos os estudantes na classe comum por meio da oferta de diferentes serviços e recursos que, por sua vez, refletem uma história de luta por uma educação equitativa e de qualidade, ao mesmo tempo em que diminuem o peso da segregação e os estigmas que sempre envolveram EPAEE, ou seja, os estudantes do AEE.

Termos como “Educação Especial e Inclusiva” começam então a ser bastante propagados, trazendo ênfase nas características de cada estudante e no seu relacionamento com o meio educacional e social, atraindo a atenção da rede regular de ensino e a desafiando a compreender e a atender as diferenças existentes. Apesar dos esforços de transformação que se tem empreendido, as políticas de educação ainda não lograram êxito em seu propósito de estimular que os professores consigam proporcionar um bom desenvolvimento a todos os estudantes. Experiência e conhecimento profundo da mecânica de funcionamento dos sistemas escolares alinhado ao conhecimento do perfil dos estudantes podem auxiliar na superação das necessidades especiais dos estudantes. A próxima questão busca entender os principais desafios enfrentados pelos profissionais da Educação Especial para se trabalhar com os EPAEE.

Nona questão: *“Em sua opinião, quais são os maiores desafios que você enfrenta ou enfrentou com os estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?”*

“Para o professor da sala regular, falta formação e conhecimento sobre a inclusão, falta experiência e recursos pedagógicos e falta auxiliar na sala” (PSRMEB1).

“Os professores não recebem formação para trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais” (CPEC16).

“Falta de formação e conhecimento sobre a inclusão [...]” (PSCEC6).

“Conseguir organizar um conteúdo que atenda às especificidades dos alunos e dentro de uma sala com muitos alunos. É muito difícil conseguir dar a atenção necessária para tal” (PSCEC1).

“A falta de apoio das famílias e da colaboração entre os professores” (PSCEB1).

“Infelizmente, nos deparamos com salas de aula com grande número de alunos, em diferentes níveis de aprendizagem. Essa situação se torna um desafio maior quando a turma possui um estudante do público-alvo do AEE, considerando que não temos, na maioria das vezes, o suporte necessário para realizar um trabalho diferenciado que promova o sucesso escolar desses estudantes, respeitando as especificidades e necessidades” (PSCEB9).

Ao se analisar os depoimentos das seis participantes, deve-se notar que para três delas, ou seja, 50% das participantes, a falta de formação para trabalhar com EPAEE é um problema enfrentado por esses professores em suas respectivas vivências em sala de aula. Sendo assim, esse foi o principal problema relatado pelos docentes entrevistados, quando perguntados sobre os principais desafios a serem superados no AEE, conforme mostrado no Gráfico 8. Portanto, a abordagem desse problema se faz necessária e justifica a importância da pesquisa e do trabalho desenvolvido pela autora. Observa-se nos depoimentos acima uma desatualização de conhecimentos quanto aos termos usados comumente na Educação Especial para se referir às pessoas com deficiência. Termos como “crianças portadoras de necessidades especiais” estão em desuso no vocabulário da Educação Especial e Inclusiva. Ao se referir a essas pessoas, deve-se usar o termo “pessoas com deficiência”. E essa falta de atualização, conforme sugere a análise dos depoimentos, advém não somente de PSC, mas também de CP.

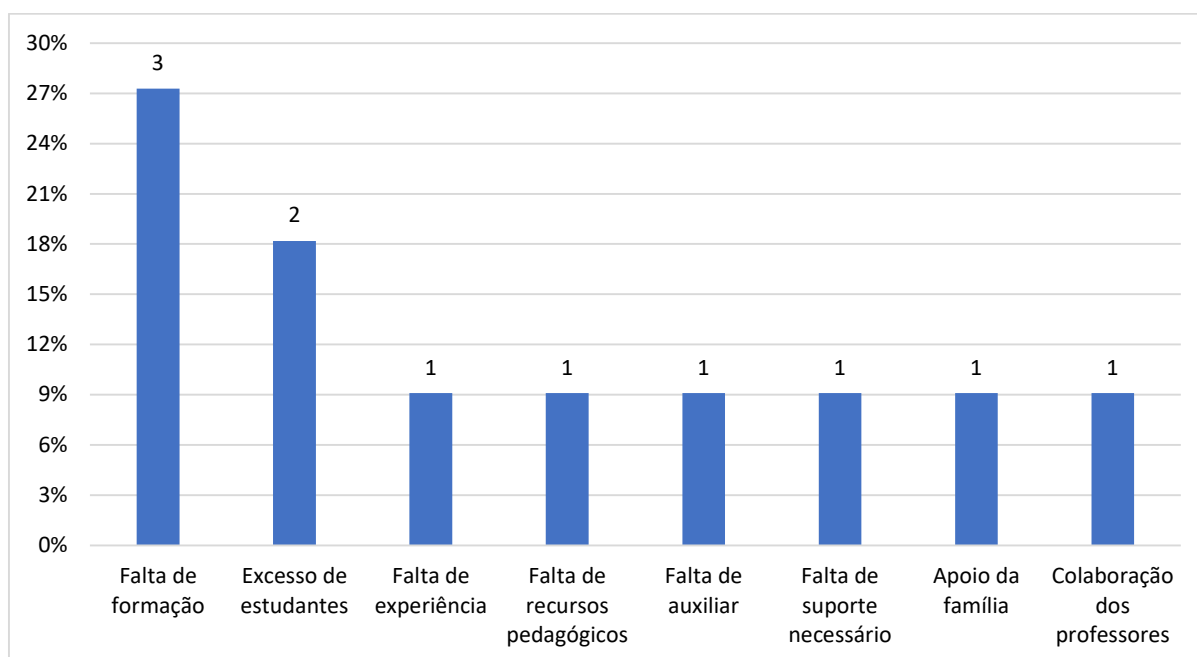
Aliado a isso, essas falas pressupõem falta de conhecimento da importância de se desenvolver estratégias de trabalho conjunto, como o ensino colaborativo entre o PSC e o professor da SRM, que é o especialista para apoiar o processo inclusivo. É possível observar, que o professor da classe comum, não compreendeu que o seu papel é pensar em estratégias pedagógicas, metodológicas e tecnológicas para a valorização das diferenças de seus estudantes. Neste sentido, Schlünzen *et al.* (2020) defende que o desenvolvimento de projetos tendo como base a abordagem CCS pode ser uma solução para se alcançar a inclusão almejada. Todavia, os professores

compreendem o seu papel e a importância do PSC dentro do âmbito da Educação Inclusiva. Todas essas conclusões são reforçadas nos excertos a seguir, quando os participantes opinam a respeito do PSC:

“[...] que promova o sucesso escolar desses estudantes, respeitando as especificidades e necessidades” (PSCEB2) e “[...] organizar um conteúdo que atenda às especificidades dos alunos [...]” (PSCEC1).

As falas acima demonstram a consciência quanto à importância de seus papéis na Educação Inclusiva. Portanto, conforme já mencionado anteriormente, a falta de formação inicial e continuada adequada é o principal fator apontado como barreira para dar maior segurança no desenvolvimento dos trabalhos desses professores com os EPAEE. Esse apontamento das participantes encontra respaldo em Saviani (2012), que defende que a aquisição de competências permite aos profissionais de educação perceber quais os obstáculos, dentro do âmbito escolar, que dificultam ou impedem a obtenção da eficácia das ações em prol da inclusão na sala de aula. O Gráfico 8 demonstra os principais problemas apontados pelos PSC e demais profissionais participantes da pesquisa em relação a inclusão dos EPAEE.

Gráfico 8 - Principais desafios apontados pelas participantes no trabalho com os EPAEE



Fonte: Elaborado pela autora.

A falta de formação, conforme diagnosticado acima, é apontada por Costa (2007) e Turski (2009) como um dos principais entraves para a implantação da Educação Inclusiva no Brasil. Essa questão central da formação continuada do professor também é uma preocupação de Gatti *et al.* (2019).

A função docente vem passando por diversas transformações resultantes de mudanças nas concepções de escola e de construção do saber que vem ocorrendo na sociedade e que, traz como consequência, a necessidade de se repensar a prática escolar cotidiana. Além disso, as novas relações sociais e de trabalho criadas no mundo contemporâneo, com suas novas tecnologias, vêm introduzindo um novo contexto em que a informação e a comunicação ocupam papéis centrais (GATTI *et al.*, 2019, p. 59).

Na visão de Gatti *et al* (2019), o processo de formação docente requer aprimoramentos, aumento da ousadia e maior criatividade no sentido de compor modelos educacionais mais eficientes e eficazes, com ampla e rápida capacidade de resposta aos desafios da melhoria da educação Brasileira, que se faz urgente.

Já na visão de Glat e Pletsch (2004), o desafio da formação do professor reside no enfrentamento e no acolhimento da diversidade humana. Estes pesquisadores tem uma visão alinhada com a de Gatti (1996), ao afirmarem que o desafio do enfrentamento da questão formativa do professor requer preparação, criatividade, planejamento e capacidade de adaptação. Neste sentido, Schlünzen *et al.* (2020), sugerem uma formação de professores de acordo com a abordagem CCS que usa como estratégia pedagógica o desenvolvimento de projetos, para desenvolver as competências e habilidades dos estudantes, propiciando melhor a inclusão.

Dada a necessidade premente de se discutir a formação continuada do professor na área de Educação Especial/Inclusiva e a centralidade desse tema na construção de sistemas de ensino inclusivos, a autora buscou entender as principais necessidades e desejos de formação continuada, elencando os temas para a escolha da formação do professor, partindo do seu contexto. Esses temas, bem como as respostas dos docentes em relação à necessidade intrínseca de cada um deles no tocante à formação continuada em relação a um tema da área da Educação Especial/Inclusiva, estão na pergunta de número 10, na próxima categoria.

Categoria 3: Perspectivas da formação colaborativa

A terceira e última categoria, abrangendo as questões de número dez a dezesseis, trata das expectativas dos profissionais participantes que responderam o questionário em relação às qualificações e a preparação necessária fornecida por um Programa de Formação Colaborativa que poderia ser proposto para eles. Essas questões também trazem as expectativas de clareza deles em relação aos papéis que devem ser desempenhados por professores da classe comum e professores do AEE na Educação Especial e Inclusiva.

Décima questão: *“Em ordem de sua preferência, elenque os principais temas que você gostaria de estudar/discutir e sobre os quais você deseja aprender mais em um programa de formação. Numere de 1 a 4, sendo 1 o tema que você tem mais interesse e 4 o tema que você tem menos interesse. Se preferir, ainda deixe a sua sugestão”.*

“Tema 1: busca de respostas/propostas educativas que favoreçam o sucesso escolar dos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado” (6 votos – 4 PSC, 1 PSRM e 1 CP – corresponde a 38% do total de participantes).

“Tema 2: diferenças e semelhanças entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva” (5 votos – 4 PSC e 1 CP – corresponde a 31% do total de participantes).

“Tema 3: principais políticas que regem a Educação Especial e a Educação Inclusiva” (4 votos – 2 PSC, 1 PSRM e 1 CP – corresponde a 25% do total de participantes).

“Tema 4: o trabalho em colaboração para o apoio à inclusão” (1 voto – 1 PSC – corresponde a 6% do total de participantes).

A análise dos dados sugere que 11 participantes, ou seja, 65% delas escolheram os temas um ou dois como prioritários para sua formação continuada em Educação Especial/Inclusiva. Elas demonstraram preocupação em receber formações que lhes ajudem a lidar no dia a dia com o EPAEE. Desejavam adquirir condições e conhecimento de ferramentas que lhes permitam abordar, trocar experiência, aplicar metodologias e lidar de forma geral com o EPAEE, tendo ainda o desafio de conduzir a educação dos demais estudantes dentro da sala regular. Desses números também se pode observar a falta de conhecimento e de entendimento dos mecanismos que configuram todo o sistema de Educação Inclusiva, que ainda gerava muitas dúvidas na cabeça dessas professoras, não se sentido, portanto, aptos a diferenciar um sistema de Educação Especial de um sistema educacional inclusivo. Observa-se que

ainda, de uma maneira geral, há bastante incompreensão e falta de conhecimento dos professores em como se trabalhar adequadamente com EPAEE. A pesquisadora buscou entender as opiniões delas em relação ao próprio papel que elas devem desempenhar ao lidar com esses estudantes. Esse é o tema da próxima questão.

Décima primeira: *“Em sua opinião, quais são os papéis a serem desempenhados pelo professor do ensino comum em prol dos estudantes público-alvo da Educação Especial?”*.

“Ele precisa compreender a Educação Inclusiva e ter interesse em trabalhar com esses alunos” (PSRMEB1).

“Buscarem conhecimentos específicos para melhor entender esse público e os demais alunos em sala” (PSCEC1).

“Acredito que o professor da sala regular tenha que conhecer um pouco mais sobre a Educação Inclusiva, o trabalho na sala de recursos, o público-alvo da Educação Especial e ter um maior comprometimento, com tais alunos para conseguir trabalhar com novas abordagens” (PSCEC4).

As respostas acima demonstram que os professores reconhecem a necessidade de se buscar conhecimento adicional para trabalharem com EPAEE. Além disso, devem ser proativos para melhorar, buscar conhecimento, adotar estratégias e se desafiar ao lidar com esses estudantes. Essas opiniões corroboram também com o fato delas apontarem para a necessidade de cursos de formação cujo eixo de orientação esteja voltado para a abordagem e para a lida diária com esse público. Essas necessidades de formação adicional para se trabalhar com públicos mistos, dentro de uma mesma sala de aula, vão ao encontro do pensamento de Briant e Oliver (2012), ao afirmarem que um ambiente heterogêneo, composto por estudantes com e sem deficiência, estimula o professor a se utilizar de seus conhecimentos e adotar estratégias de abordagem e mediação dos saberes entre todas as partes, num processo em que todos saem ganhando.

“Trabalhar junto com os alunos da sala a socialização e o aprendizado deste aluno” (PSCEB1).

“Ser colaborador e potencializador das habilidades” (PSRMEC7).

“Elaborar um conteúdo para este aluno dentro da perspectiva da sala de aula e de maneira personalizada, e conseguir aplicar de maneira que ele consiga se sentir incluído dentro das aulas” (PSCEC3).

“Promover o sucesso escolar dos estudantes público-alvo do AEE, respeitando as especificidades e as necessidades de cada um” (PSCEB2).

“Trabalhar em prol ao desenvolvimento de todos” (PSCEC4).

“Planejar as aulas pensando nas singularidades desse aluno” (PSCEC5).

“Acolher bem e buscar formas diferenciadas que atendam às necessidades do aluno” (PSCEC1).

“Fazer o Estudante Público-Alvo da Educação Especial sentir-se incluído na sala de aula realizando as atividades adaptadas às suas necessidades” (CPEA15).

Ao se analisar os excertos dos apontamentos das participantes, nota-se a preocupação delas em promover a integração dos EPAEE com os estudantes sem deficiência, fazendo com que todos sintam-se incluídos, independentemente de sua condição física, mental e de saúde como um todo. O que se observa é que os professores almejam alcançar o *status* de indiferenciação, fazendo com que se permeie o espírito colaborativo, a integração plena e o aprendizado mútuo na sala de aula. Essas preocupações dos docentes estão referendadas por Mantoan (2015) que afirma que o professor deve, amparado pelo projeto pedagógico da escola, responsabilizar-se pela promoção da diversidade, pela oferta de condições equânimes e de igualdade de oportunidades, priorizando as atividades que fomentem a colaboração e a cooperação entre as participantes, uma vez que haja clareza quanto ao rumo a se seguir para melhorar a abordagem, a inclusão e a experiência do PSC com o EPAEE e maximizar as experiências de aprendizado dos estudantes.

Torna-se importante entender as circunstâncias das relações EPAEE-Professor, compreender o papel do professor da SRM, sob a ótica do PSC e como aproximar esses profissionais em prol da sintonia, da integração e do aumento da qualidade da educação para o público do AEE e os estudantes em geral. Esse tema será tratado na décima segunda questão, a seguir.

Décima segunda: *“Em sua opinião, quais são os papéis a serem desempenhados pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em prol dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial? ”.*

“O atendimento teria que ser no dia-a-dia, dentro da sala de aula regular para acompanhá-lo em tempo integral” (PSCEC1).

“O professor especialista teria que ficar na sala de aula comum realizando um trabalho individualizado e especializado junto a esses alunos” (PSCEA2).

“Aplicar o conhecimento adquirido de forma individualizada de acordo com a necessidade de cada estudante na sala regular” (PSCEC2).

Como pode ser observado as respostas indicam que, na visão das PSC, o professor da SRM precisa auxiliá-lo dentro da sala de aula regular, com os trabalhos voltados para o EPAEE, havendo dois professores atuando simultaneamente na sala comum. Enquanto o PSC se preocupa majoritariamente com o direcionamento da aula a todos os estudantes, o professor da SRM auxilia com o direcionamento dessas atividades para os EPAEE. No município onde a presente pesquisa se desenvolveu, existem profissionais de apoio para os casos mais graves de deficiência para auxiliar os EPAEE no desenvolvimento de suas atividades dentro da sala comum. Para esses casos, o município dispõe de estagiários, que estão cursando graduação preferencialmente em áreas de educação.

Caso os estudantes dos cursos de licenciatura nas áreas de educação não estejam disponíveis, a prefeitura do município disponibiliza estudantes de outras áreas do conhecimento, tais como enfermagem, ciências contábeis, administração, farmácia e demais áreas. Nas falas acima, a PSCEC1, a PSCEA2 e a PSCEC2, têm razão ao solicitar apoio para atendimento dos EPAEE na sala comum pois, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) N° 13.146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), os EPAEE têm direito a ter apoio, suporte e acompanhamento com profissional de apoio para exercer suas atividades na sala comum.

Entretanto a fala da PSCEC2 não está em consonância com a LBI N° 13.146 (Brasil, 2015a), ao reivindicar que esse profissional de apoio desenvolva um trabalho individualizado e especializado junto ao EPAEE na sala comum. Ao mencionar o trabalho especializado, esse professor sugere que o profissional de apoio precisa ser um especialista na área de Educação Especial. Todavia, a supracitada lei não obriga que os profissionais de apoio tenham especialização para trabalhar com esses estudantes. Na verdade, para a educação básica essa lei não prevê nem mesmo a obrigatoriedade de ter ou estar cursando graduação para que se possa atuar como profissional de apoio na sala comum.

Ao analisar as expressões das participantes, verifica a necessidade de obter mais conhecimento e correlação com as leis, instrumentos e normativas vigentes que versam quanto ao papel do professor especialista no âmbito da Educação Especial. Conforme o decreto n° 6.571 de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008b), o AEE deve ocorrer em ambientes próprios, em SRM ou mesmo em centros especializados no atendimento educacional, no contraturno do ensino regular de forma complementar

ou suplementar, oferecendo recursos tecnológicos, pedagógicos para a acessibilidade, que visem auxiliar no desenvolvimento do estudante, possibilitando a ele se desenvolver e obter oportunidades assim como os demais estudantes.

Portanto, o que se vê a partir dos depoimentos é que eles não estão em consonância com o supracitado decreto, pois os PSC querem o AEE na sala comum e simultâneo às aulas do ensino comum. Sendo assim, realizar uma formação que estimula o trabalho colaborativo, configura-se como necessidade para uma saída que possibilita atender a legislação e favorecer a inclusão. Dessa forma torna-se possível o atendimento aos requisitos desse decreto, ao prever que o professor da SRM forneça suporte ao professor da sala regular, para que este esteja devidamente habilitado e apto a trabalhar com os EPAEE, bem como com os demais estudantes da sala. E essa percepção do trabalho conjunto entre professor da SRM e PSC faz com que se abra discussões a respeito da formação continuada também para o professor da SRM, cuja necessidade formativa para eles também passa a ser vista e percebida pelos PSC, conforme pode ser observado nos depoimentos abaixo.

“O professor do AEE precisa ser qualificado para que possa auxiliar os demais profissionais da educação em como trabalhar com as crianças” (PSCEC4).

“O professor da sala de recursos precisa ter formação na área para conseguir trabalhar de maneira eficiente para que todos os alunos da Educação Especial tenham um atendimento de qualidade” (PSCEA3).

Nas duas expressões anteriores, verifica-se uma preocupação, por parte da PSC, com o aspecto da qualificação do professor da SRM. Essas afirmações demonstram falta de conhecimento quanto aos aspectos da PNEEPEI (Brasil, 2008a) que definem os requisitos básicos para a admissão e atuação do professor da SRM. Segundo essa política o professor especialista para atuar na Educação Especial precisa, já no ato admissional e no decorrer do exercício profissional, ter os conhecimentos gerais e também os específicos para atuar na SRM. Essa exigência de conhecimentos específicos permite ao professor da SRM atuar junto ao PSC, em caráter interativo e interdisciplinar, auxiliando-o e orientando-o quanto às melhores práticas e abordagens junto aos EPAEE. Esses conhecimentos específicos também o habilitam a atuar em centros educacionais especializados, em núcleos de acessibilidade de universidades e em demais instituições de ensino superior e em ambientes hospitalares e domiciliares, com vistas a ofertar uma gama de

possibilidades dos serviços de Educação Especial (Brasil, 2008a, p.17). A seguir apresenta-se mais 5 respostas acerca do papel do professor do AEE e as suas responsabilidades junto aos EPAEE.

“Identificar e elaborar atividades e recursos pedagógicos para facilitar a participação dos alunos” (PSCEC2).

“Ajudar no aprendizado dos alunos considerando as singularidades” (PSRMEC7).

“Realizar um atendimento mais direcionado, com mais personalização” (PSCEC4).

“O professor do AEE tem a finalidade de facilitar e mediar o acesso ao conteúdo com o uso de recursos para o benefício da aprendizagem desse aluno” (PSCEC5).

“O professor do AEE tem um papel muito importante na identificação das habilidades e no desenvolvimento das potencialidades dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial” (CPEB12).

As respostas demonstram alinhamento com o que é previsto pela PNEEPEI (Brasil, 2008a) de que o professor do AEE tem por função planejar, elaborar atividades e trabalhar em parceria com o PSC, com vistas a garantir a educação formal obtida na sala regular, atender as necessidades educacionais e assim poder conferir maior autonomia e independência ao EPAEE. Especificamente, a PNEEPEI (Brasil, 2008a) confirma que o AEE tem por prerrogativa planejar, criar, organizar e aplicar recursos pedagógicos que auxiliem na plena participação dos estudantes na sua vida escolar, aumentando a sua autonomia e a sua independência, mas considerando também as suas necessidades específicas. A política ainda orienta, de forma clara, que o AEE é complementar ou suplementar à educação regular, não sendo, em nenhuma hipótese, substitutivo a esse. As três respostas seguintes expandem a visão e aumentam o espectro de análises e de responsabilidades quanto ao papel do professor do AEE na mediação de conhecimento junto aos EPAEE.

“Colaboração” (PSRMEB1).

“Trabalhar na perspectiva do coensino” (PSCEB2).

“Trabalhar em colaboração com o professor da sala regular” (PSCEA3).

As respostas enfatizam de maneira uníssona o aspecto do trabalho colaborativo e do coensino do professor da SRM, na perspectiva das participantes do questionário. Segundo Vilaronga (2014) a principal proposta do Ensino Colaborativo,

ou Coensino, é a de unir professores da sala regular e da SRM, fazendo-os trabalhar juntos, dividindo responsabilidades de planejamento, instrução e avaliação do ensino ofertado a um grupo diverso de estudantes. Ainda de acordo com Vilaronga (2014), a adoção do coensino surgiu como uma forma alternativa de responder aos tradicionais formatos existentes de SRM, de salas de aula especiais ou mesmo de escolas especializadas, preenchendo lacunas de inclusão escolar deixadas por esses formatos. Ainda segundo Vilaronga (2014), nessa modalidade de coensino, todos os recursos empregados na educação dos EPAEE migram para a sala de aula regular, incluindo aí também o professor da SRM, durante o período em que o estudante está recebendo a educação formal na sala comum. Entretanto, Vilaronga (2014) também afirma que essa modalidade não é substitutiva aos demais recursos de apoio existentes para esse estudante. Ela deve atuar de forma conjunta e em estreita cooperação com os demais recursos existentes.

No desenvolvimento da presente tese, até este ponto, discutiu-se os papéis dos PSC e da SRM no âmbito da Educação Especial e dos seus relacionamentos com os EPAEE. Entretanto, essas interações não se limitam a estudantes e professores. Para que as estratégias de consecução da Educação Especial e Inclusiva logrem êxito, é necessário envolver também os demais profissionais do ambiente escolar. Na próxima questão, será discutida a relevância do papel do CP no âmbito da Educação Especial e Inclusiva. Décima terceira: *“Em sua opinião, quais são os papéis a serem desempenhados pelo CP em prol dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial?”*

“Ajudar os professores com orientações quanto as atividades escritas e lúdicas voltadas para estes alunos” (PSRMEB1).

“Amparar o professor e buscar alternativas para ofertar junto a ele o melhor para o aluno público-alvo da Educação Especial” (PSCEA1).

“Ter um olhar diferenciado e orientar os professores que talvez ainda não tenham esses conhecimentos específicos” (PSCEC1).

“Estar apoiando e colaborando com os professores assim que eles apresentarem necessidades” (PSCEB1).

“Procurar sempre ajuda e orientação para essas crianças” (PSRMEC7).

“Elaborar, em conjunto com o professor da sala regular, maneiras para atender este aluno” (PSCEC4).

“Dar suporte para que o trabalho tenha sucesso” (PSCEC5).

“Dar todo o suporte necessário para o desenvolvimento e consolidação do trabalho realizado pelo professor do AEE e do ensino comum” (PSCEC6).

“Apoiar o PSC” (PSCEA3).

Ao analisar as supracitadas respostas a respeito do papel do CP na Educação Especial, observa-se que os professores entendem que o papel principal desse profissional é o de ser auxiliar do professor e orientá-lo em suas dificuldades e desafios ao se trabalhar com EPAEE. Ainda que bastante limitada há, de certa forma, coerência entre as respostas apresentadas e a Resolução nº 88, de 19/12/2007, instituída pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que orienta quanto às principais funções do CP, mencionadas a seguir.

Art. 2º - O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições: I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; II- atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente; III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional; IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; V - organizar e selecionar materiais adequados as diferentes situações de ensino e de aprendizagem; VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores; VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis (São Paulo, 2007).

Essas orientações fornecem elementos para a conclusão de que o CP assume papel essencial na gestão dos trâmites de natureza pedagógica na escola, visto que ele se torna o principal articulador da proposta pedagógica de ensino, entre a escola e a rede pública local, assumindo também o papel de principal condutor das iniciativas de formação continuada dos docentes. Soma-se a essas funções a sua responsabilidade com a essência do funcionamento da sala de aula e com o aprendizado dos estudantes, que constituem as bases referenciais para o seu desempenho profissional.

Segundo Vieira (2004) o CP desempenha um papel de muito destaque na gestão escolar, uma vez que ele deve ter competência para as atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação dos métodos e processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Cabe a ele o papel de orientação aos docentes, auxiliando-os e estimulando-os a pesquisar e aprofundar os conhecimentos em suas respectivas áreas de atuação, transformando tudo isso em melhoria da qualidade do

ensino. Sendo assim, o CP deve dedicar parte do seu tempo revendo o plano de formação dos professores e elaborando novas propostas, sugestões e reuniões que tratem especificamente sobre as necessidades formativas e de ensino dos professores e que também tratem das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Cabe a esse profissional discutir junto com os professores as suas dificuldades em seu contexto de trabalho, estimulando-os a refletir sobre suas práticas e a compartilhar e encontrar coletivamente respostas para as suas próprias dificuldades. Essas responsabilidades do CP também são apontadas pelos participantes a seguir:

“O CP precisa atender os pais e ofertar momentos de formação para os professores” (PSCEA2).

“Conhecer melhor sobre a política da Educação Inclusiva e propor momentos de discussão entre os professores” (PSCEC2).

“Fazer reuniões com os pais das crianças público-alvo da Educação Especial para ter mais informações sobre esses alunos” (PSCEC3).

“Acompanhar o processo e apoiar o professor no que for necessário. Sendo um elo também entre escola e família” (PSCEB2).

“Ofertar suporte e formação para os professores” (PSCEA3).

“Diálogo com a família, formação aos professores e orientar sempre que necessário com as ações que podem beneficiar a criança” (CPEA15).

As respostas ora apresentadas indicam pluralidade no âmbito das funções do CP, segundo o pensamento das professoras da sala regular. E essas funções de apoio, suporte, diálogo e intermediação acima mencionadas estão alinhadas com o pensamento de Souza (2004) que afirma que a principal atribuição de um CP é garantir a integridade, a eficiência e a eficácia de um sistema de ensino e aprendizagem para todos os que dele se beneficiam. Para garantir que esse sistema funcione harmoniosamente, o CP assume diversas funções, entre elas atividades burocráticas, relacionamento com pais e estudantes, o planejamento e a execução de todo o processo educacional em curso, o atendimento às emergências e aos imprevistos que surgem ao longo da trajetória educacional e, principalmente, a tarefa de garantir a formação adequada para os professores em seu âmbito de atuação profissional.

Libâneo (2004) afirma que o CP é o profissional com atribuições de viabilizar, integrar e articular o trabalho pedagógico diretamente com os professores. O referido autor ainda afirma que o CP:

[...] tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino [...], auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (LIBÂNEO, 2004, p. 219).

Portanto, o papel do CP é de grande importância no sucesso das estratégias de implementação na Educação Inclusiva porque

Sua atuação e seu trabalho podem contribuir de maneira significativa para que se realize na escola um ambiente educativo que favoreça ao desenvolvimento da aprendizagem, na perspectiva de uma Educação Inclusiva (Machado; Barros, 2019, p.1).

No âmbito da relação entre o CP e o PSC e do AEE, a pesquisadora buscou entender a abrangência dos trabalhos desenvolvidos pelos professores, com apoio da coordenação pedagógica, no sentido de entender o grau de coesão e de capilaridade desses trabalhos frente ao desafio de se melhorar a experiência de aprendizado dos estudantes. O desenvolvimento da próxima questão lançará luzes sobre a efetividade desses trabalhos em sala de aula.

Décima quarta: *“Você tem desenvolvido novas abordagens/práticas de ensino em suas aulas que possibilitem a inclusão dos Estudantes Público-Alvo do Atendimento Educacional Especializado? Por favor, cite pelo menos um exemplo”.*

“Procuro trabalhar a interação e o aprendizado do aluno com os demais colegas. Como tenho uma sala bem multisseriada, os outros alunos ajudam o amigo em suas tarefas, cantam musiquinhas que chamam a atenção do aluno e colaboram para que o seu tempo em sala de aula seja mais produtivo” (PSCEC1).

“Ter contato com o PSC, conhecendo o conteúdo, e tentando adequar as necessidades e possibilidades dos estudantes” (PSCEB1).

“Sim, venho buscando sempre incluir e trabalhar a socialização e o aprendizado, não sei se estou no caminho certo” (PSCEC2).

“Trabalho com o agrupamento” (PSCEC3).

“Sim, faço a adaptação de atividades propostas para a turma de forma que o estudante do AEE desenvolva suas habilidades, expresse e amplie seu conhecimento” (PSCEC4).

“Sim, tenho trabalhado muito com jogos” (PSCEA3).

A partir das respostas das professoras, verifica-se a diversidade de pensamento quanto à efetividade das suas práticas em sala de aula, se estão ou não adotando estratégias e trabalhando adequadamente com os EPAEE dentro da sala de aula regular. Elas mostraram o desenvolvimento de atividades com esses estudantes, mas sugerem uma falta de acompanhamento efetivo que os oriente adequadamente em como trabalhar com esses estudantes. A prática cotidiana das professoras respondentes segue o mesmo caminho interpretado por Almeida *et al.* (2007) que em seu trabalho atesta que não tem faltado aos professores a busca por novos métodos, ainda que empíricos, para se trabalhar com esse público. O referido autor sustenta a importância da experimentação e da prática, com erros e acertos, na construção de um caminho do saber docente. Buscar novas metodologias e abordagens para maximizar as experiências de aprendizado dos estudantes e a transmissão de conteúdo a que se quer passar é muito importante, sobretudo num contexto complexo de multivariadas necessidades educacionais.

Todavia, isso não é o bastante. É necessário, contudo, que haja embasamento teórico nas práticas adotadas. Conforme afirma Tardif (2004), o empirismo não pode ser a única fonte de aquisição de aprendizado profissional visto que, segundo Martins e Chacon (2015), o excesso de confiança em experiências e a falta de sustentação teórica e metodológica podem conduzir o professor a agir com base somente no senso comum ou podem ainda induzi-lo a tomar caminhos desconhecidos, por falta de embasamento, conhecimento de parâmetros ou de comportamentos previstos. Nos excertos a seguir, os participantes respondem sobre o desenvolvimento de experimentos e práticas para inclusão dos EPAEE em suas respectivas salas de aula.

“Não. Porém, gostaria de colocar em prática algumas abordagens novas. Todavia, em uma sala de aula numerosa, isso é complicado” (PSCEB2).

“Não. Apenas envio atividades impressas, orientadas pela profissional do AEE” (PSCEC5).

“Infelizmente não tenho desenvolvido tais práticas” (PSCEA3).

As professoras participantes, por meio de suas falas indicam que não há qualquer desenvolvimento de atividades que visem incluir os estudantes do AEE ao ambiente da sala de aula regular. A análise das respostas sugere a necessidade de acompanhamento pedagógico por parte das estruturas de apoio, de orientação e suporte. Para resolver problemas como esse Mantoan (2015) sustenta que há a necessidade de mudança nas perspectivas educacionais da escola. A referida autora ainda afirma que todos os estudantes devem ser estimulados a serem protagonistas da sua própria trajetória educacional. Entretanto, não é o estudante quem deve se adequar ao *modus operandi* do sistema escolar e sim, é a escola a entidade responsável por atender as diferentes necessidades e especificidades apresentadas pelos discentes. Para tanto, deve-se rever e repensar a estrutura escolar como um todo, incluindo aí as práticas adotadas pelos professores e demais profissionais de apoio escolar, visando sua adequação à realidade da diversidade e da inclusão escolar, tendo o CP um papel fundamental. Para atender a estas questões Schlünzen *et al.* (2020), usa como estratégia pedagógica o desenvolvimento de projetos, possibilitando que cada profissional reflita sobre o seu campo de atuação de forma a possibilitar que os estudantes possam deixar aflorar as suas competências e habilidades.

Após a exposição das suas realidades e a demonstração das suas condições de trabalho, do apoio e do suporte para se trabalhar com os estudantes do AEE, a pesquisadora estimulou aos respondentes a expor assuntos e questões que lhes incomodassem, que julgassem pertinentes para discussão, deixando-os livres para expor suas opiniões. E esse espaço de abertura foi incluído e pensado para a penúltima pergunta do questionário, que se apresenta a seguir.

Décima quinta: *“Você gostaria de acrescentar alguma informação sobre esse assunto que você considera importante e que não foi perguntado?”*.

Como sugestão, queria pedir o auxílio de uma professora que acompanhe e que seja formada em Educação Especial e/ou psicopedagogia, pois mesmo com toda essa integração e esforço por parte do professor, o aluno com laudo requer mais atenção e isso fica impossível (PSCEB2).

Não (Demais participantes- PSC, PSRM e CP).

Apenas uma professora apontou para expor uma opinião, com base em sua vivência em sala de aula. E ela afirma não conseguir trabalhar com esse estudante da

forma que julga mais adequado, por ter que dividir o seu tempo em sala de aula com uma grande quantidade de estudantes da sala regular. Essa profissional expressa a falta de apoio dos recursos estruturais e funcionais existentes na escola para se conseguir trabalhar adequadamente com o EPAEE. E a sua observação encontra respaldo na PNEEPEI (Brasil, 2008a) cujas diretrizes apontam para a responsabilidade dos sistemas de ensino em fornecer apoio adequado, seja por meio da disponibilização de monitor, cuidador, tradutor, intérprete, guia ou profissional do AEE para auxiliar nas atividades de higienização, movimentação, alimentação ou quaisquer outras que demandem monitoramento constante e supervisão dentro do ambiente da escola.

É notório que existe legislação que versa a respeito da obrigação do estado em fornecer o ensino e todo o apoio para os estudantes do AEE, porém, na prática, não se testemunha o funcionamento dessa estrutura. Por uma série de falhas e de falta de visão e de respeito dos governantes para com o cumprimento da legislação vigente, o que se vê é uma efetiva falta de interesse e comprometimento dos governantes quanto ao cumprimento da legislação. Há, também, por parte das famílias, ausência de cobrança e de fiscalização para execução dessas garantias, possibilitando que maus gestores decidam aplicar recursos em outras áreas ou em outras questões nas escolas.

Para finalizar esse questionário, a pesquisadora abriu espaço para perguntas, dúvidas e/ou sugestões a ele e ao trabalho em execução.

Décima sexta: *“Você tem alguma dúvida ou gostaria de fazer alguma pergunta a respeito deste questionário?”*.

“Eu agradeço por sua iniciativa, pois em todo longo tempo de trabalho na educação, eu nunca tive uma formação voltada a este público” (PSCEC4).

Não (Demais participantes- PSC, PSRM e CP).

Em uma perspectiva geral e conclusiva sobre a formação continuada dos professores na Educação Especial e Inclusiva, há clareza em se dizer que a questão da formação docente não se trata de algo apenas pontual, passageiro. O processo formativo deve ser contínuo e constante. O ambiente escolar precisa fornecer e fomentar a criação de espaços de discussão e reflexão, que estimulem o autodesenvolvimento e o desenvolvimento coletivo dos docentes, instigando-os à

reflexão crítica e ao compartilhamento de experiências, com vistas à construção coletiva do saber. Toda essa preocupação se justifica, visto que novas práticas, métodos e estratégias de trabalho vão sendo elaboradas e empregadas, agregando ou chocando-se frontalmente com todo o arcabouço de saberes construídos ao longo da carreira docente. Entretanto, essas mudanças, essa abertura ao novo somente terá efetividade se ficar demonstrado ao professor que essa quebra de paradigmas resultará em utilidade na sua prática cotidiana da docência e na melhoria do aprendizado dos estudantes.

A partir dos dados coletados via questionário do *Google Forms*, foi possível identificar as necessidades formativas do grupo de profissionais participantes da pesquisa e, com base nisso, foi elaborada uma sequência pedagógica, mostrada mais adiante nesse trabalho. Os temas formativos já identificados são destacados a seguir:

- Busca de respostas/propostas educativas que favoreçam o sucesso escolar dos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado;
- Diferenças e semelhanças entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva;
- Principais políticas que regem a Educação Especial e a Educação Inclusiva;
- O trabalho em colaboração para o apoio à inclusão.

O desenvolvimento e a produção desta tese têm por objetivo construir e implantar um modelo de formação colaborativa entre PSC, professor da SRM e CP. Por sua vez, a utilização da formação colaborativa visa a aumentar os níveis de integração entre os profissionais supracitados para garantir aumento da eficiência e da eficácia da Educação Especial e Inclusiva. Entretanto, há fatores limitantes e dificultadores para o processo de implantação dessa educação. Em seu trabalho, Almeida (2006) faz essas afirmações, assim como Manzini (1999). Esses autores fizeram alertas para as dificuldades e limites na implantação de um espaço pedagógico inclusivo. Eles apontam para a falta de formação dos professores das salas comuns para atender as necessidades específicas dos EPAEE, além dos problemas relacionados à infraestrutura dos locais e da escassez de materiais de trabalho adequados para o planejamento e o desenvolvimento das atividades pedagógicas que atendam às especificidades do EPAEE.

Nos encontros formativos, foram trabalhados os quatro temas supracitados, definidos a partir do questionário respondido pelos participantes do processo

formativo. Além disso, outros pontos, cuja percepção se deu a partir da interação com os participantes, no decorrer do processo formativo, também foram trabalhados, mostrando que o delineamento se deu a partir da necessidade de formação detectada no questionário e nos encontros, moldando-os de forma a cumprir com os temas levantados, buscando complementar e suprimir dúvidas e questionamentos, com o intuito de atender as lacunas apontadas como necessidade de formação. Outro ponto que foi considerado para a consecução dos encontros formativos foi a pouca reflexão dos participantes a respeito das necessidades dos estudantes e da própria prática do professor. Neste processo, o planejamento dos encontros previu a utilização da Autoscoopia como ferramenta útil para mitigação do *gap* existente na efetivação da reflexão-ação-reflexão.

As atividades desenvolvidas durante os encontros formativos também tiveram como base a sequência de discussões/reflexões/apontamentos oriundos dos temas disponibilizados via filmes, política, artigos e análises das práticas pedagógicas do próprio encontro, conforme o roteiro da sequência pedagógica que foi implementado, apresentado no próximo capítulo.

O capítulo 6 abordará cada encontro formativo, trazendo a sua consecução, os temas trabalhados e desenvolvidos em cada um deles, as discussões e objetivos planejados e alcançados. Além disso, será utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para categorização da participação dos envolvidos nas atividades disponibilizadas no *Google Classroom*.

6 RESULTADOS E ANÁLISES DO PROCESSO FORMATIVO COLABORATIVO

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” Nóvoa (1997a, p. 26).

Neste capítulo serão apresentados os detalhes com a descrição dos seis encontros formativos realizados, no decorrer do primeiro semestre de 2022. A partir desses encontros e com os resultados obtidos, faz-se as análises das atividades assíncronas disponibilizadas no *Google Classroom* durante cada encontro, utilizando-se da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para categorização das respostas dessas atividades. Por último, será abordada uma análise da formação colaborativa pela própria pesquisadora. Para dar início, o tópico a seguir descreve os detalhes dos seis encontros formativos realizados, com as datas de realização, horários, participantes presentes e ausentes, objetivos, materiais disponibilizados e discutidos, temas abordados, resultados e análises.

6.1 Descrição do programa de formação colaborativa

O Programa de Formação Colaborativa, intitulado “Educação Especial e Inclusiva: uma abordagem reflexiva e prática pelo viés da formação colaborativa”, conforme mencionado, ocorreu em seis encontros presenciais, no primeiro semestre de 2022, entre os dias 10/02/2022 e 09/06/2022. Os encontros presenciais foram realizados na EMB. O programa contou com a participação de oito profissionais da educação do referido município, sendo composto por cinco PSC, uma professora da SRM e duas CP (sendo que uma delas desistiu no dia 25/03/2022 por incompatibilidade de horários com a sua função de coordenadora). A justificativa se deu pelo fato de que ela atua numa escola central que atende estudantes da zona rural e esses estudantes têm particularidades quanto ao horário de saída, em função do transporte escolar. Essa coordenadora participou dos dois primeiros encontros formativos.

Cada encontro foi gravado para que houvesse a possibilidade de diálogo e análise no final dos encontros formativos, utilizando a técnica de descrição e análise dos resultados. Vale destacar novamente que as temáticas dos encontros, emergiram

das necessidades indicadas pelos professores, sendo realizada por meio da análise das respostas ao questionário proposto no *Google Forms* (Apêndice C) e sobre as reflexões em cada encontro. A partir das respostas, foi possível levantar os temas de interesse de discussão das participantes e elaborar o processo formativo colaborativo. Assim, os que mais foram apontados foram abordados primeiro, ou seja, seguindo uma sequência de classificação de importância dos temas, escolhidos pelos próprios participantes, com priorização nos encontros.

De acordo com Pimenta (1997), o professor normalmente se orienta a partir de suas próprias vivências e experiências. Torna-se, portanto, necessário investir em formações capazes de reestruturar os conhecimentos iniciais, confrontando-os com as suas práticas e as suas vivências dentro do contexto escolar. Também dentro dessa ótica, Garcia (2013) defende um processo contínuo de formação, sendo a formação inicial, em graduação, apenas um primeiro passo num longo e contínuo processo de formação técnica e de desenvolvimento profissional do docente. Esse movimento contínuo passou a ser item de relevância nas propostas de reformas da educação, ocorrendo também no exterior. Diante do exposto, o ideário de sistemas de ensino dotados de profissionais reflexivos deixou o ambiente de discussões das instituições de pesquisa da educação e migrou para o lado político.

A partir desses delineamentos de ordem de priorização dos temas a serem abordados, a pesquisadora planejou os encontros. Vale ressaltar que os temas nortearam o que seria abordado e dialogado em cada encontro. Além disso, foi levado em consideração as necessidades surgidas ao final de cada encontro anterior, em conjunto com as participantes, para o planejamento dos encontros subsequentes, conforme prevê a abordagem CCS. Assim, após cada encontro era realizado uma análise do que foi apontado e o que estava previsto, por meio de um mapeamento, considerando os respectivos temas a serem priorizados e as estratégias, ferramentas e recursos que foram aplicados em cada um deles. Sendo assim, Schlünzen (2000; 2015) afirma que a abordagem CCS objetiva uma formação global, considerando a capacidade de que todos podem aprender a partir das suas próprias experiências e vivências, com foco nas suas percepções e nas construções que estão sendo feitas, no sentido de que tenha significado para o sujeito, protagonista no processo de sua própria aprendizagem.

6.1.1 Primeiro encontro formativo: apresentação da proposta da Formação Colaborativa

No primeiro encontro, ocorrido no dia 09/02/2022, das 19h às 21h10min, com a presença dos oito participantes, na EMB, a pesquisadora contextualizou os objetivos desse encontro, a saber:

- a) Conhecer a abordagem CCS e a formação colaborativa;
- b) Reconhecer as potencialidades dos estudantes e dos próprios colegas na formação colaborativa.

A pesquisadora informou que o processo formativo a ser desenvolvido era parte de uma pesquisa de doutorado, principalmente sobre a importância da participação de cada um deles. Em seguida, fez uma introdução sobre a formação colaborativa, que se realizaria de acordo com a abordagem CCS e a utilização de ferramentas de reflexão, em especial a Autoscopia.

No início do encontro, a pesquisadora organizou previamente uma dinâmica que consistia em ter uma mesa com bombons diversos, que estava situada na entrada da sala, com o nome de cada participante escrito na parte de trás do bombom. A intenção era que cada participante selecionasse o bombom que ele mais gostasse sem ver o nome do colega que estava escrito embaixo de cada um deles. Em seguida, foi solicitado que eles verificassem nos bombons escolhidos o nome do colega que estava escrito. A partir desse momento, cada um tinha que descrever as potencialidades dessa pessoa e o grupo deveria então identificar cada participante, por meio da descrição das suas potencialidades apontadas. Vale salientar que a atividade foi elaborada com base no fato de que uma escola com caráter inclusivo é aquela que valoriza as habilidades dos seus estudantes, desenvolvendo as suas potencialidades, acolhendo a diversidade, atendendo as suas necessidades, oferecendo oportunidades com equidade e, assim, buscando o desenvolvimento das pessoas (Brasil, 2004).

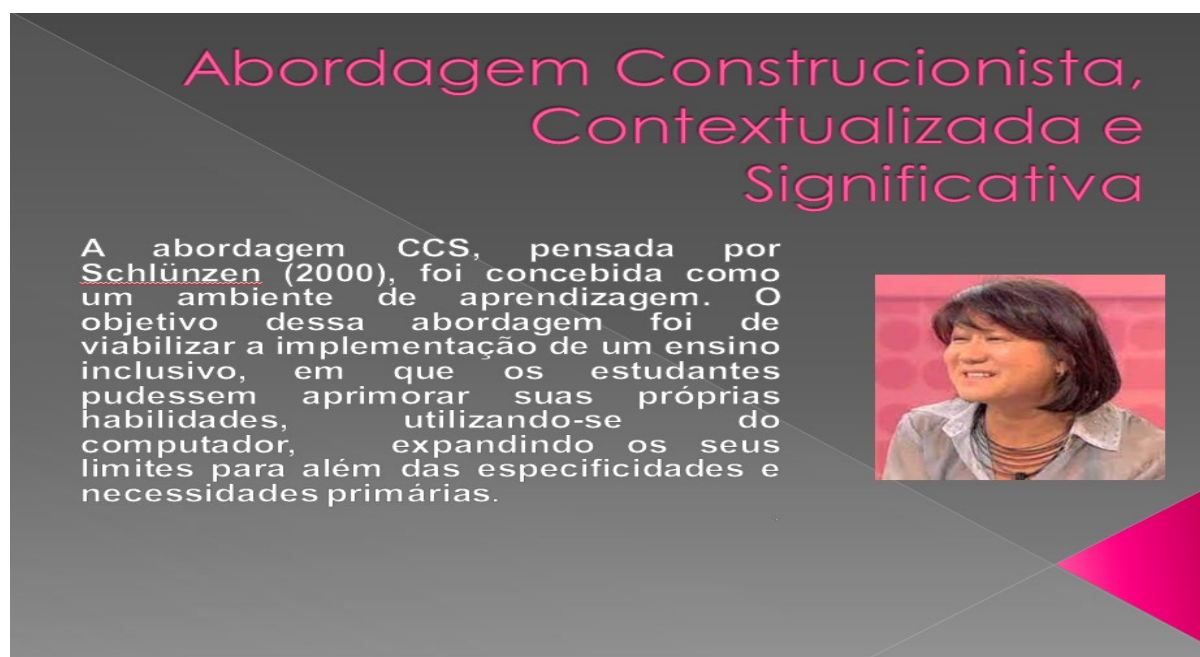
O objetivo dessa dinâmica foi o de estimular as participantes a observar os pontos fortes de seus colegas de trabalho e com isso conseguir um guia inicial para se trabalhar com o outro, nesse caso, o EPAEE. Como medida de avaliação desse encontro, observou-se o percentual de acertos na identificação de cada profissional cujas potencialidades estavam sendo descritas pelo colega participante. Nesse caso,

houve acerto de 100%, ou seja, todos conseguiram identificar o profissional ali presente cujas habilidades e potencialidades estavam sendo descritas pelo emissor. Isso significa, portanto, que as potencialidades dos indivíduos avaliados são identificáveis e, por conseguinte, passíveis de serem trabalhadas de forma colaborativa. Isso trouxe a percepção coletiva e o resgate da autoestima dos próprios participantes, que entenderam que, assim como os estudantes, os docentes também têm qualidades perceptíveis a outros colegas, bem como também existem pontos onde há necessidade de se trabalhar. Essas observações e percepções contribuem para o aumento da sinergia e intensificação da cooperação entre eles (Góes, 2009).

Em relação aos objetivos do encontro, pode se considerar que foram atingidos, visto que:

- a) A pesquisadora contextualizou a formação colaborativa e a abordagem CCS para todos os participantes, por meio de apresentações de *slides* (conforme pode ser observado na Figura 9) com explicações e imagens ilustrativas;

Figura 9 - *Slide* para Contextualização da Formação Colaborativa e da Abordagem CCS.



Fonte: Elaborado pela autora.

- b) A dinâmica do bombo cumpriu com o segundo objetivo, de estimular o reconhecimento das potencialidades dos colegas para o aumento da sinergia no

trabalho colaborativo. Isso pode ser observado pela fala de uma participante ao final do primeiro encontro formativo.

“Não imaginava que os meus colegas reconheciam esses pontos fortes em mim” (PSCEC).

Ao final do primeiro encontro foi solicitado às participantes responder posteriormente, de forma assíncrona, a três questões abertas, no *Google Classroom*, com o objetivo de entender o conhecimento de cada uma sobre a Educação Inclusiva e sobre suas expectativas quanto a esse programa. O debate das respostas dessas questões foi feito presencialmente em conjunto com as participantes, no início do próximo encontro. As questões foram:

- 1) O que você entende por Educação Inclusiva?
- 2) O que você destacaria do contexto escolar que facilita ou dificulta a realização da Educação Inclusiva?
- 3) De que maneira um curso específico sobre a temática poderá contribuir para sua formação profissional e, conseqüentemente, para as atividades que realiza no espaço escolar?

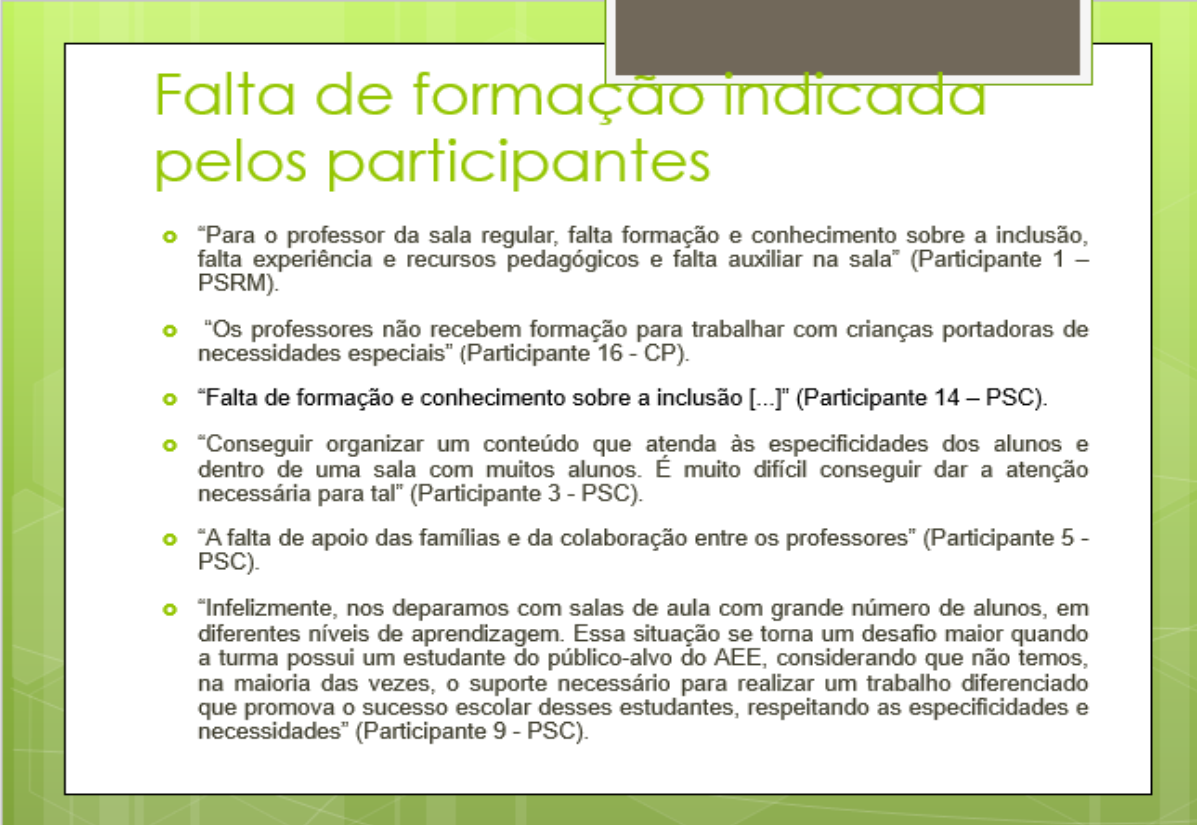
Antes do segundo encontro, a pesquisadora organizou em uma apresentação de *Power Point* (mantendo o anonimato das participantes), as respostas de cada uma delas sobre as três questões deixadas no *Google Classroom*. Com esta atividade, tinha o objetivo de realizar uma reflexão, por meio de um diálogo sobre as respostas, no início do segundo encontro.

6.1.2 Segundo encontro formativo: busca de respostas/propostas educativas que favoreçam o sucesso escolar dos EPAEE

O segundo encontro, ocorrido no dia 23/02/2022, das 19h às 21h30min, contou com a presença de sete participantes, havendo, portanto, uma ausência, a da PSCEC1.

No início do segundo encontro, foram apresentadas as respostas dadas por elas mesmas e foi possível perceber um tema que emergia: a falta de formação dos professores para a Educação Especial e Inclusiva, conforme mostrado na Figura 10.

Figura 10 - *Slide* utilizado com as evidências da falta de formação



Falta de formação indicada pelos participantes

- “Para o professor da sala regular, falta formação e conhecimento sobre a inclusão, falta experiência e recursos pedagógicos e falta auxiliar na sala” (Participante 1 – PSRM).
- “Os professores não recebem formação para trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais” (Participante 16 - CP).
- “Falta de formação e conhecimento sobre a inclusão [...]” (Participante 14 – PSC).
- “Conseguir organizar um conteúdo que atenda às especificidades dos alunos e dentro de uma sala com muitos alunos. É muito difícil conseguir dar a atenção necessária para tal” (Participante 3 - PSC).
- “A falta de apoio das famílias e da colaboração entre os professores” (Participante 5 - PSC).
- “Infelizmente, nos deparamos com salas de aula com grande número de alunos, em diferentes níveis de aprendizagem. Essa situação se torna um desafio maior quando a turma possui um estudante do público-alvo do AEE, considerando que não temos, na maioria das vezes, o suporte necessário para realizar um trabalho diferenciado que promova o sucesso escolar desses estudantes, respeitando as especificidades e necessidades” (Participante 9 - PSC).

Fonte: Elaborado pela autora.

O conteúdo desse *slide* traz as respostas da pergunta 9 do questionário e, com base na análise das falas das participantes, fica evidenciado na percepção destas que falta formação adequada para se trabalhar com os EPAEE.

Conforme já analisado no questionário, a falta de formação é uma das grandes barreiras para a realização de uma educação com vistas a promover a equidade e a inclusão dentro das salas de aula. Essa falta de formação dos professores está alinhada com as necessidades de reformulação da própria formação desses docentes, defendida por Gatti (2015) que afirma que repensar a formação e a qualificação dos quadros de professores tornou-se primordial para a melhoria da qualidade da educação nos sistemas de ensino.

Assim, por meio das respostas dos professores à questão, foi possível perceber que existe uma associação entre as dificuldades em realizar uma Educação Inclusiva e a falta de formação voltada para tal área. Analisando as formações dos PSC, os quais são apontados como os que sentem falta de formação para o trabalho com os EPAEE, conforme pode ser visto nas respostas da pergunta nº 9 do questionário e que estão na Figura 10, pode se verificar que esses professores têm formação além da formação em pedagogia nas áreas de Psicopedagogia, DI, Educação Infantil, TEA, Educação Especial com Ênfase em DI, Alfabetização e Letramento e Gestão Escolar, conforme mostrado no Quadro 11. Entretanto, por mais que essas formações deveriam, em teoria, formar o PSC para trabalhar com o EPAEE, isso não se verifica na prática. Segundo Pimenta *et al.* (2017) falta estímulo para a reflexão nos cursos de graduação para a formação de professores e na formação continuada. No ambiente escolar falta reflexão e colaboração entre PSC, professores da SRM e CP. E a formação colaborativa proposta, realizada como trabalho de campo na tese, tinha por objetivo, estimular a reflexão da prática docente e aumentar os níveis de colaboração entre os profissionais supracitados.

Com relação as respostas dadas pelas participantes, a pesquisadora apresentou e refletiu, junto com elas, cada uma das respostas anônimas. Para esse encontro, os objetivos foram:

- a) Conscientizar os professores da SRM, professores do ensino comum e CP sobre as suas responsabilidades em promover a inclusão no âmbito escolar, cada um com suas próprias atribuições, mas trabalhando em sintonia com as áreas correlatas;
- b) Criar empatia e colocar-se no lugar dos EPAEE para entender o seu mundo, suas limitações, seus desafios e, a partir dessa imersão e conhecimento, ter condições de elaborar estratégias pedagógicas de ensino melhores e mais eficazes para esse grupo.

Para começar, a pesquisadora trabalhou o tema desse encontro com base nas necessidades levantadas pelas participantes no questionário. Para o desenvolvimento dessa dinâmica, a pesquisadora, durante a realização do primeiro encontro formativo no dia 10/02/2022 na EMB, com as oito participantes, as convidou

a assistirem a quatro vídeos, com as seguintes temáticas: imagine se o mundo fosse feito para todos, sem nenhum tipo de discriminação.

O fomento à reflexão sobre a importância de se extirpar a discriminação é de tal importância que Mantoan (2015) afirma que a diversidade humana, traduzida em diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, fica cada vez mais evidente e se torna condição imprescindível para o entendimento e a compreensão do mundo à nossa volta e a compreensão de nós mesmos. Mantoan (2015) ainda afirma que uma nova forma de obtenção de conhecimento surgiu das conexões entre conhecimentos que, no passado, estavam isolados e que agora conecta a subjetividade de cada indivíduo com o cotidiano e suas raízes sociais e culturais.

O primeiro vídeo – *Disability Awareness* - convida cada participante a imergir num mundo conduzido por pessoas com deficiência em que essa pessoa seria a exceção. Ou seja, um mundo concebido para pessoas com deficiência sem a inclusão de pessoas sem deficiência e com todas as dificuldades originadas para as pessoas sem deficiência a partir dessa concepção. Com isso, o objetivo desse vídeo foi convidar as participantes a “se colocarem no lugar do outro”.

O segundo vídeo - *As cores das flores* - convida as participantes a executá-lo apenas uma vez e com uma venda nos olhos, de forma que essa pessoa poderia apenas ouvir o conteúdo. Na segunda vez, apenas assistindo, sem o áudio. Na terceira vez, com áudio e vídeo. O objetivo era de promover uma inserção deles no mundo real, com as dificuldades encontradas cotidianamente pelas pessoas com deficiência. Com isso, estimulá-los a criar estratégias de ensino e abordagem que incluíssem a todos, sem exceção.

O terceiro vídeo – *Cuerdas* - traz a reflexão da importância de estimular o desenvolvimento das pessoas com deficiência, em ambiente escolar. O vídeo mostra a situação de uma menina que estimula o seu colega, que tem deficiência múltipla, adaptando as atividades com ele nas brincadeiras do intervalo. Esse vídeo convida para a reflexão da importância de o PSC desenvolver parcerias e estratégias de colaboração com o professor da sala regular, no intuito de incluir a todos os estudantes nas atividades desenvolvidas.

A partir disso, a pesquisadora estabeleceu uma roda de conversa para captar as sensações de cada uma das participantes sobre os três vídeos assistidos. Em seguida, as participantes conversaram sobre estratégias de ensino que pudessem favorecer o atendimento de pessoas com deficiências, utilizando-se de exemplos de

recursos que poderiam ser empregados para esses atendimentos, tais como a Libras, o Braille e atividades com fundo negro para realce do contraste e etc., deixando claro que existem outras possibilidades e que o atendimento precisa ser feito levando-se em conta as singularidades de cada indivíduo. Sendo assim, surgiu a necessidade de as participantes pensarem a respeito do desenvolvimento de estratégias para os EPAEE das suas respectivas escolas. Esta atividade levou as participantes a planejarem, de forma colaborativa, refletindo sobre os EPAEE incluídos em suas classes e escolas, vivenciando a abordagem CCS.

Como estratégia avaliativa, as participantes concordaram em escrever as sensações vivenciadas a partir da dinâmica realizada no encontro presencial e elaborar uma aula inclusiva para trabalhar um conteúdo pedagógico das disciplinas a serem ministradas na semana em vigor, com descrição do que será feito, quando e onde será feito, para os seus estudantes.

O objetivo desse encontro formativo foi de conscientizar os professores da SRM, professores do ensino comum e CP sobre as suas responsabilidades em promover a inclusão no âmbito escolar, cada um com suas próprias atribuições, mas trabalhando em sintonia com as áreas correlatas e de forma colaborativa. Nesse sentido, teve como meta que o professor da SRM consiga planejar atividades que busquem desenvolver e estimular as habilidades, os sentidos e os aspectos cognitivos, bem como a acessibilidade do EPAEE. Para tanto, objetivou-se que, de forma colaborativa, o PSC, de quem se espera que possa executar as atividades delineadas em conjunto com o professor da SRM, possa trazer a esse estudante o senso de pertencimento, de inclusão e de participação, nas atividades regulares da sala comum. Dessa maneira, poderia possibilitar que o EPAEE se sentisse parte integrante das atividades comuns da sala e de todo o processo de ensino e de aprendizagem escolar. Do CP, esperava-se que ele atuasse para facilitar e mediar o trabalho dos professores, promovendo uma colaboração entre professores, pais, estudantes e comunidade escolar, além de conduzir o trabalho pedagógico e a consecução dos currículos escolares.

Esses papéis estão alinhados com o que pensa Vaillant (2003), visto que a formação tem papel fundamental no desempenho e na atuação do profissional da educação. Entretanto, Vaillant (2003) ainda afirma que os formadores dos profissionais da educação estão com suas responsabilidades educacionais e

profissionais um tanto quanto difusas sendo, ainda, bastante complexa a abordagem e a definição correta dos papéis desses profissionais.

Ao final do encontro supracitado, todos os professores se conscientizaram sobre a importância de se ter empatia, de se pensar no outro, de elaborar estratégias de ensino pensando nas especificidades dos EPAEE, integrando-os junto aos trabalhos desenvolvidos pelos demais estudantes. Também entenderam a importância de promover a inclusão escolar, reconhecendo a sua própria posição para esse processo e do trabalho colaborativo.

A pesquisadora solicitou que as participantes realizassem as atividades e documentassem com fotos, cada uma das aulas realizadas no contexto escolar. Com os resultados vivenciados pelas participantes dentro do seu contexto, esse material poderia ser analisado e refletido no próximo encontro. Para tanto, fez-se necessário maior aprofundamento sobre as características, as deficiências e sobre os papéis dos participantes do processo formativo, professor da SRM e o PSC.

Os resultados das aulas elaboradas por esses professores foram descritos no início do terceiro encontro formativo, especificando as estratégias e as ideias implementadas por cada equipe de trabalho formado.

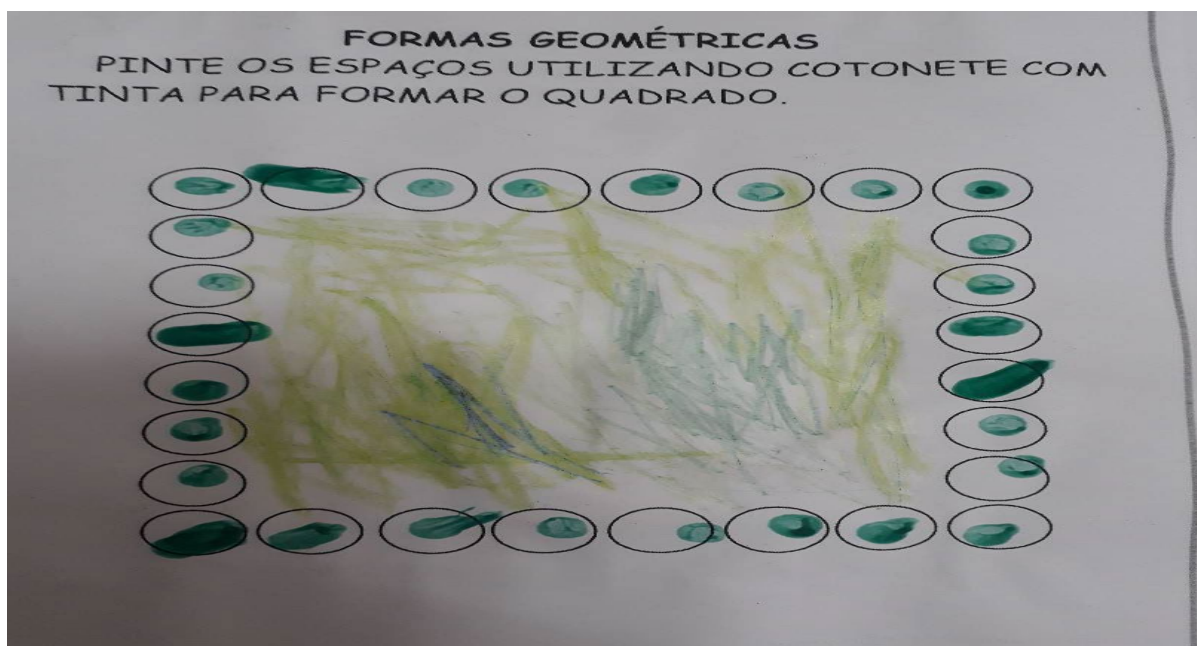
6.1.3 Terceiro encontro formativo: diferenças e semelhanças entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva

O terceiro encontro, ocorrido no dia 23/03/2022, das 19h às 21h15min, contou com a presença de sete participantes havendo, portanto, uma ausência, a da CPEB12, da EMB.

No início desse terceiro encontro as participantes, juntamente com a pesquisadora, fizeram uma roda de conversa para dialogar sobre as estratégias adotadas, por cada participante, nas aulas inclusivas. Como resultado, foi observado que a PSCEA1 elaborou atividades com foco exclusivo no EPAEE, sem incluir os demais estudantes. Nessa atividade, a referida participante propôs para os estudantes do Ensino Fundamental I preencher um quadro com a quantidade de animais desenhados, trabalhando os aspectos de numeral e quantidade. Para o EPAEE, ela elaborou uma atividade diferente, molhando o cotonete na tinta guache verde e contornando uma figura geométrica configurando, portanto, outra atividade e com

propósito diferente das dos demais estudantes, não havendo, portanto, conexão entre os propósitos dos exercícios. Portanto, ela preparou uma atividade para o EPAEE, mas com objetivo diferente das atividades dos demais estudantes, não incluindo, portanto, esse estudante no conteúdo programático vigente. Essa atividade específica para o EPAEE está demonstrada na Figura 11.

Figura 11¹⁰ - Atividade de pintura das figuras geométricas para o EPAEE



Fonte: Elaborado pela autora.

A PSCEB1 e a PSCEB2, no entanto, elaboraram atividades para que todos conseguissem participar. No caso da PSCEB1, que é professora do 4º ano da EMB, ela elaborou uma atividade para se trabalhar matemática com os seus estudantes, mais especificamente a operação de adição. Para isso, ela construiu um tatame para cálculos matemáticos, conforme mostrado na Figura 12, utilizando-se de uma caixa de sapatos decorada e roscas e tampas de garrafas pet. A professora colocava no quadro a adição proposta e os estudantes realizavam a soma dos números utilizando-se do tatame, sem escrever, mas rosqueando as tampas com os números que seriam o resultado da soma. Nesse sentido, além de trabalhar a operação matemática de adição, esses estudantes também trabalhavam os aspectos de coordenação motora, uma vez que tinham que rosquear as tampas. Assim, a professora conseguiu adaptar

¹⁰ Esta atividade foi elaborada pela PSCEA1 da pesquisa juntamente com os estudantes.

o conteúdo relacionado ao aprendizado da operação de adição, que também faz parte da grade curricular vigente do 4º Ano, para que todos os estudantes conseguissem participar, de acordo com as suas especificidades.

Figura 12¹¹ - Tatame para Cálculos Matemáticos



Fonte: Elaborado pela autora.

No caso da PSCEB2, professora do 3º Ano da EMB, ela elaborou uma atividade utilizando-se de uma caixa de alfabetização. Trata-se de uma caixa de sapato decorada, além de um cartão com imagens impressas, bicos e tampas de garrafa pet com letras impressas, conforme mostra a Figura 13. Para a realização da atividade, cada estudante escolheria um cartão com uma imagem. A partir disso, esse estudante deveria pensar no som inicial, mediano e final, identificando a quantidade de sílabas da palavra. Na sequência, ele deveria escolher a tampa com a letra do alfabeto para formar o nome da figura e então rosqueá-la no bico. A construção da palavra se daria, portanto, pelo reconhecimento sonoro das letras que compõem as sílabas. Essa atividade, além de trabalhar os aspectos de alfabetização e formação das palavras, o que é previsto na grade curricular vigente do 3º ano dessa escola,

¹¹ Esse recurso pedagógico foi elaborado pela PSCEB1 da pesquisa para trabalhar em sala regular.

trabalha também os aspectos de coordenação motora, uma vez que incentiva o estudante e exercer atividades manuais para rosquear a tampa no bico, permitindo que todos os estudantes possam participar, sem prejuízo do avanço do conteúdo programático a ser trabalhado ou da não participação de determinados estudantes por pouca aptidão física para o desenvolvimento da atividade.

Figura 13¹² - Caixa de alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora.

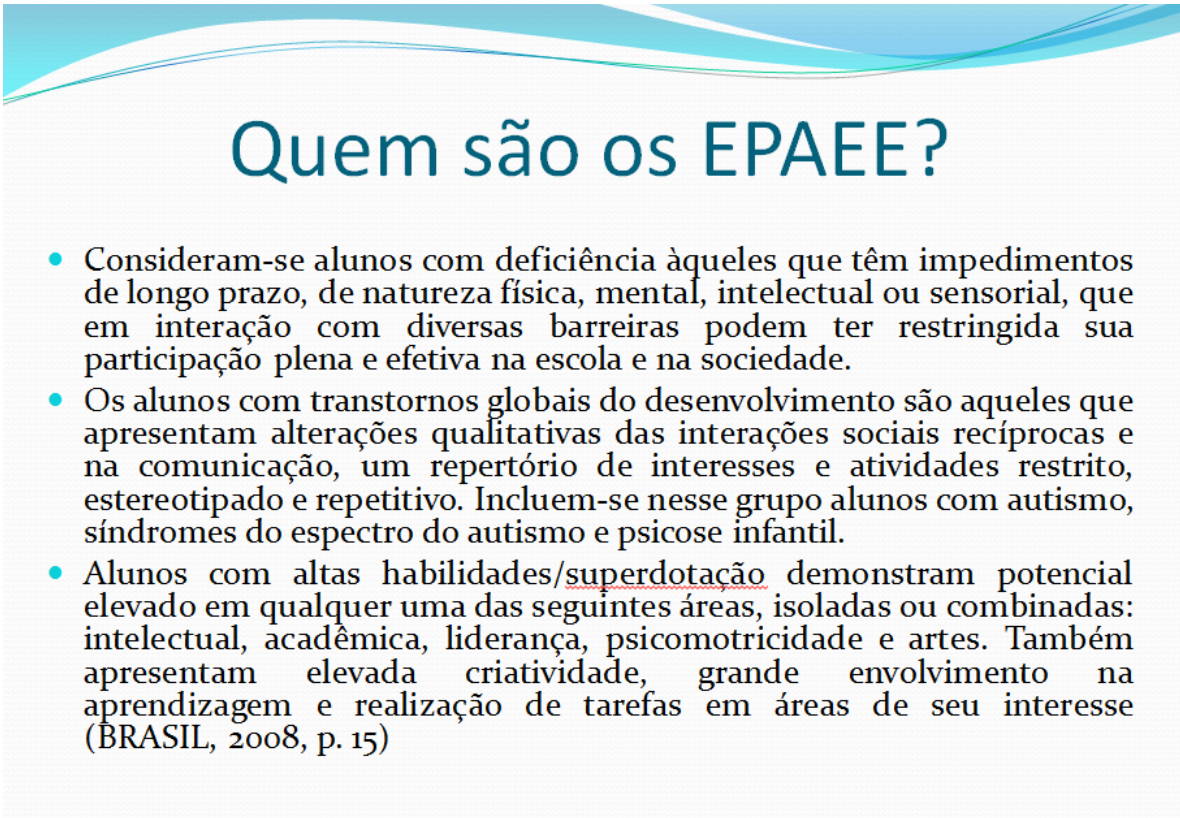
De acordo com Schön (1992), os docentes passam a adquirir conhecimentos e agregá-los de maneira mais eficiente para si próprios a partir do aprender fazendo, com suas próprias experiências nas atividades realizadas, a partir da condução das suas próprias análises das atividades, das interpretações realizadas, das reflexões feitas e da análise do seu fazer como um todo. Ao admitir que o professor atua no ver e agir, tendo como base as suas próprias experiências, sentidos e vivências, estimulá-lo a exercer a reflexão no cotidiano torna-se a estratégia mais adequada para se

¹² Esse recurso pedagógico foi elaborado pela participante 9 - PSC da pesquisa para EPAEE.

trabalhar com as deficiências do processo formativo e, assim, auxiliá-lo na tomada de decisões e na orientação de ações.

Para sistematizar e formalizar as características de cada deficiência e abordar sobre os papéis desempenhados pelo CP, professor da SRM e da sala comum, na Educação Inclusiva, bem como a conceituação e a abrangência da Educação Especial e o seu público, a pesquisadora utilizou-se de apresentações em *Power Point*, conforme mostra a Figura 14.

Figura 14 - *Slide* sobre o público a ser atendido pela educação especial



Quem são os EPAEE?

- Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual 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, síndromes do espectro do autismo 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. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15)

Fonte: Elaborado pela autora.

Estas ações tinham como intencionalidade realizar o processo formativo de acordo com os princípios da abordagem CCS, pois os professores construíram as suas próprias atividades, executaram a partir das suas atuações dentro do seu contexto e a pesquisadora formalizou e sistematizou sobre os conteúdos trabalhados, por meio de reflexões, com as professoras participantes da pesquisa, trazendo a teoria a partir das experiências vivenciadas. Os objetivos desse terceiro encontro, além de discutir as abordagens e as estratégias utilizadas por cada participante em sua aula, contemplava o estímulo à reflexão, por todos os participantes, principalmente ao

professor sobre a sua própria prática. Neste processo formativo, foi possível também esclarecer dúvidas e formalizar os conceitos sobre a Educação Especial e Inclusiva, abordando os seguintes tópicos:

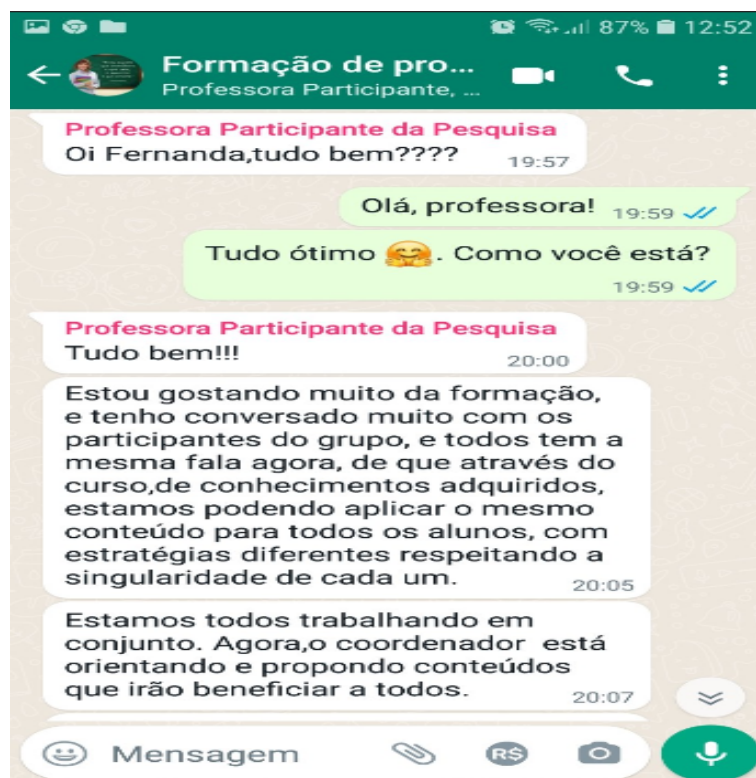
- 1) A quem se destina a Educação Especial;
- 2) O que é a Educação Especial;
- 3) O que é o AEE;
- 4) O que é a Educação Inclusiva;
- 5) Igualdade x Equidade;
- 6) A importância de se planejar as aulas;
- 7) Papéis do PSC, do professor da SRM e do CP.

Como estratégia avaliativa, com o objetivo de estimular, aplicar e fomentar a colaboração de acordo com a abordagem CCS, no grupo de professores participantes da pesquisa, sugeriu-se a videogravação de três aulas, sendo uma aula por equipe, e que cada uma dessas equipes assistisse a aula das outras equipes, ficando responsável por trazer, no mínimo, um ponto de melhoria ou observações pertinentes, em relação à estratégia ou metodologia empregada pelas equipes videogravadas, que pudesse ser implementado para melhor adequação à inclusão. Essas aulas deveriam ser gravadas entre o terceiro e o quarto encontros. Elas deveriam ser disponibilizadas no grupo do *WhatsApp* para que cada uma das participantes das outras equipes analisasse os pontos positivos, os de adequação, as melhorias e que também elaborassem sugestões. Estas análises deveriam ser feitas de forma que já trouxessem elementos para serem dialogados no quarto encontro. Também, como atividade proposta, a pesquisadora disponibilizou, no grupo do *WhatsApp*, o texto da PNEEPEI (BRASIL, 2008a) para que as participantes, de forma individual, pudessem ler e trazer eventuais dúvidas, observações e/ou pontos vinculantes à sua prática, que também seriam analisados, em conjunto, no próximo encontro.

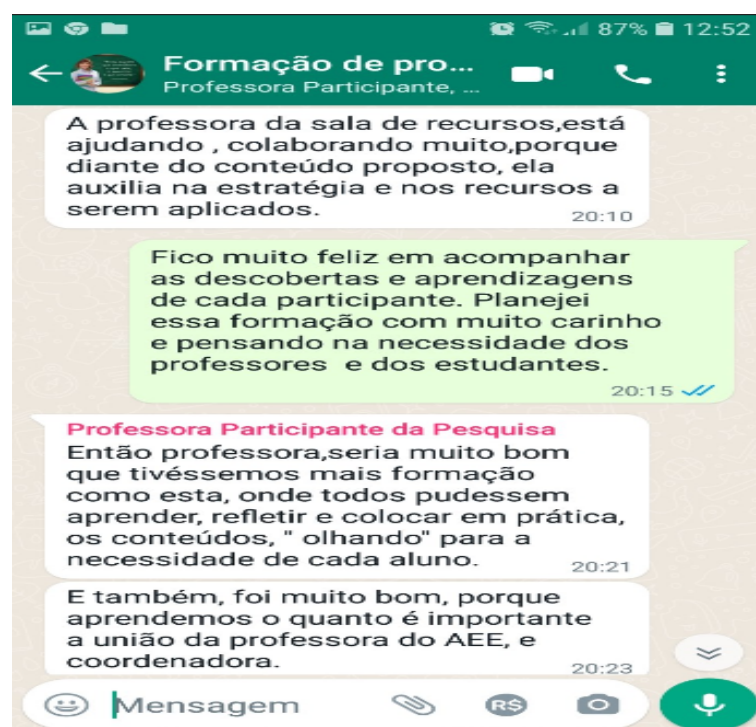
A videogravação de aulas com utilização posterior da Autoscoopia, está em conformidade com o pensamento de Souza *et al.* (2019) e Augusto (2019), que afirmam que ao utilizar a técnica de Autoscoopia para a formação de professores, esse profissional tem condições de fazer uma autoanálise mais correta e honesta permitindo, assim, que sejam analisados os motivos de suas próprias ações. Sendo assim, ter a possibilidade de refletir sobre as ações pedagógicas efetivadas em sala de aula pode ser um caminho determinante no sentido de abrir possibilidades para

que a inclusão de estudantes com deficiência não seja apenas fruto de idealização, mas que possa se converter em ações práticas, transformadoras da realidade.

O propósito inicial de formação das equipes para a videogravação era de ter em suas composições um CP, um professor da SRM e um PSC, para estimular a colaboração entre os profissionais envolvidos com a Educação Especial para favorecer a inclusão. Entretanto, por haver apenas um CP (sendo que um desistiu ao final do segundo encontro e o outro é a própria pesquisadora), restando, portanto, apenas um e dois professores da SRM participantes dos encontros, não foi possível montar as equipes com essa configuração. A partir dos participantes que permaneceram no processo formativo, a equipe da EMA foi formada com um CP e dois PSC. O da EMB foi constituído por dois PSC e um professor da SRM. A da EMC foi composta de um professor da SRM e um PSC. Essas ações estão baseadas no fato de que há a necessidade, segundo Vilaronga (2014), de os professores buscarem a colaboração e o trabalho interdisciplinar, fazendo com que cresça uma cultura de respeito pelo colega, observando-se que as experiências de cada um complementam a do outro. Na visão de Schlünzen (2015), essa concepção de interdisciplinaridade é componente fundamental para se criar e se desenvolver de acordo com a abordagem CCS e as práticas de colaboração dentro da escola, visto que as responsabilidades dos professores não se restringem a apenas a fragmentação do seu conhecimento, mas passam a abranger todo o conhecimento emanado do cotidiano e contexto da escola, necessitando da colaboração entre os atores escolares. O ponto de melhoria, a partir da análise da videogravação da aula de uma equipe por outra equipe, tinha como objetivo refletir sobre a nova abordagem proposta, em detalhes, sugerindo adequações e orientando em como fazer essas implementações e o porquê de adotá-las nessa nova estratégia. Para ilustrar a importância de se atuar de maneira interdisciplinar nos trabalhos, defendido por Vilaronga (2014) e Schlünzen (2015), tem-se as mensagens de *WhatsApp*, mostradas nas Figuras 15,16 e 17, trocadas entre a PSCEC1 e a Pesquisadora, autora e proponente dessa formação colaborativa:

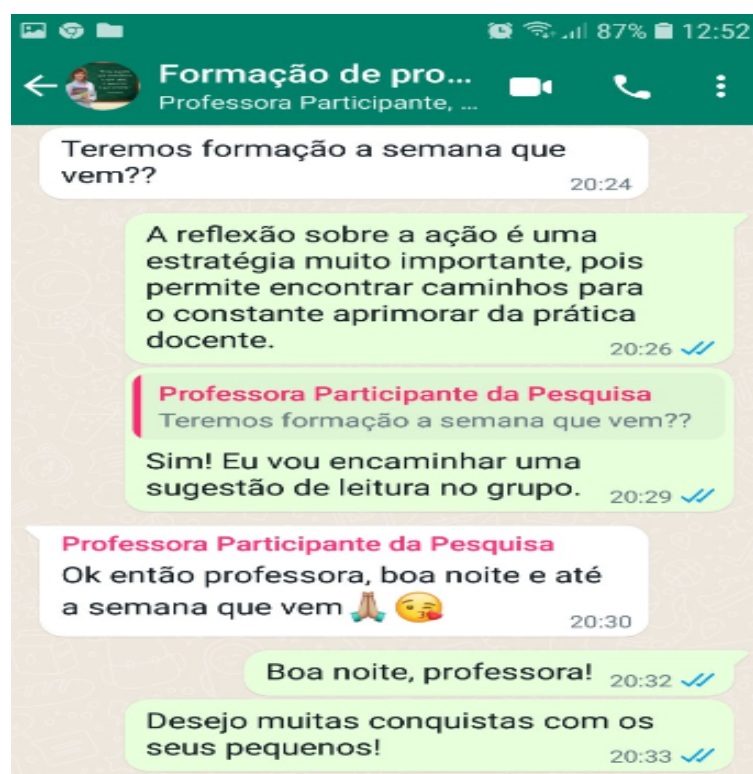
Figura 15 - Mensagem de *WhatsApp* entre a pesquisadora e PSCEC1- Parte I

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 16 - Mensagem de *WhatsApp* entre a pesquisadora e a PSCEC1- Parte II

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 17 - Mensagem de *WhatsApp* entre a pesquisadora e a Participante PSCEC1
– Parte III



Fonte: Elaborado pela autora.

Nessas mensagens a Participante PSCEC1 demonstra a importância do trabalho interdisciplinar entre PSC, professores da SRM e CP, com vistas a atender as necessidades dos estudantes e a fomentar a construção de um ambiente de respeito e colaboração entre os profissionais envolvidos, além de também diminuir a desfragmentação do conhecimento existente, conforme apontam Vilaronga (2014) e Schlünzen (2015).

Augusto (2019) afirma que quando se aplica um método pedagógico adequado e formatado para determinada necessidade de um estudante, é possível notar a evolução mais acelerada do desenvolvimento do potencial deste, levando-se em consideração as suas particularidades e a velocidade de aprendizagem e de assimilação de conteúdo. Durante o desenvolvimento do seu trabalho, Silva (2011) afirma que desenvolver um sistema educacional que seja realmente inclusivo demanda planejamento, organização e a aplicação assertiva de recursos financeiros. Sendo assim, é importante contar com o apoio de entidades e governos, assegurando-se que haverá a aplicação de recursos de forma correta e concisa,

melhorando as questões de acessibilidade, disponibilidade de infraestrutura e a acolhida aos estudantes.

Ao final do terceiro encontro, as participantes se conscientizaram quanto à importância de se planejar aulas em que o EPAEE seja incluído e não apenas integrado dentro da classe comum, com atividades que possibilitem a participação de todos os estudantes em sala de aula. Essas preocupações ficam evidenciadas na fala da PSRMEB1, que propõe a utilização de um jogo de boliche para a equipe dela que deverá planejar, conduzir e gravar uma aula, em que todos os estudantes pudessem participar, para reconhecimento dos numerais derrubados. Essa atividade que evidencia a possibilidade de participação de todos os estudantes, pode ser notada na fala da PSCEB2 ao relatar que quando se faz o planejamento das aulas sem a participação do professor da SRM e do CP, não se consegue garantir a inclusão de todos os estudantes.

“Seria interessante também trabalhar, com toda a sala, um jogo de boliche, marcando de 1 a 10, para que eles pudessem contar quantos foram derrubados e quais os numerais que caíram, para reconhecimento dos números/quantidade” (PSRMEB1).

“A elaboração da aula em conjunto com a professora do AEE e com as sugestões da CP propiciou um planejamento mais inclusivo. Quando fazemos o planejamento e não temos a colaboração desses profissionais para auxiliar nas estratégias muitas vezes sem querer não contemplamos todos os alunos” (PSCEB2).

Além disso, todas as dúvidas quanto ao escopo, abrangência, conceitos e público alvo da Educação Especial e Inclusiva foram devidamente refletidas e dialogadas, durante o momento de formalização e sistematização dos conceitos trabalhados no processo formativo.

Os participantes perceberam que empregar esforço e energia para o desenvolvimento dos estudantes, inclusive dos EPAEE é de grande importância para o aumento da qualidade da educação e para permitir o desenvolvimento adequado deles, compartilhando experiências e aprendendo mais em conjunto. Afinal,

Um dos principais espaços de convivência do ser humano é a escola. A escola inclusiva é aquela que respeita as especificidades de seu alunado, suas necessidades e potencialidades, que acolhe a diversidade, equiparando oportunidades, buscando um desenvolvimento que ofereça qualidade (Brasil, 2004).

6.1.4 Quarto encontro formativo: principais políticas que regem a Educação Especial e a Educação Inclusiva

O quarto encontro aconteceu no dia 28/03/2022 das 19h às 21h05min. Nesse encontro, estavam presentes seis participantes, de um total de oito. Houve uma ausência, a da PSCEB1, da EMB. Os objetivos dessa reunião estão destacados a seguir:

- a) Analisar, avaliar e propor sugestões: cada participante deveria fazê-lo em relação aos vídeos gravados pelos outros grupos;
- b) Discutir, analisar e sanar dúvidas em relação à PNEEPEI (Brasil, 2008a).

O referido encontro iniciou-se com uma roda de conversa e de apresentações, em que cada equipe apresentou a sua aula: o público-alvo, os objetivos, os métodos utilizados, as atividades desenvolvidas, os resultados alcançados e as dificuldades encontradas para desenvolver e implementar as atividades. Além disso, as participantes levantaram observações como, por exemplo, a necessidade de se trabalhar em parceria com o professor da SRM e com o CP para a sugestão conjunta de atividades e para a utilização e aquisição de materiais. Especificamente em relação à atuação do CP, os professores solicitaram auxílio para avaliar a atividade proposta, fazer sugestões em relação ao planejamento e a execução da atividade e para apoiar a disponibilização dos materiais adequados para a elaboração e a execução da atividade. Assim, cumpre-se com o que está previsto na PNEEPEI (Brasil, 2008a) que se destacou pelos avanços importantes, ratificando e reforçando instrumentos legais anteriores existentes, ao adaptar as metodologias em sala de aula para possibilitar o desenvolvimento dos estudantes.

Um exemplo que pode ser dado refere-se à Resolução CNE/CEB N° 02/2001 (Brasil, 2001b), a Resolução CNE/CP N° 01/2002 (Brasil, 2002) e ao programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2005). Esses avanços se tornaram notáveis principalmente pelo fato de permitir que pessoas com deficiência possam frequentar as escolas regulares, com ambientes devidamente adaptados, com o apoio das aulas em contraturno na SRM, na formação dos docentes e demais profissionais da educação, em todo território nacional. De modo análogo, a PNEEPEI (Brasil, 2008a) também se destaca pela valorização das diferenças, tornando-se uma importante bandeira a ser defendida.

Na sequência, a pesquisadora e as equipes parabenizaram umas às outras pela dedicação no planejamento, execução e elaboração da videogravação, visto que todas as equipes se empenharam bastante nessa tarefa. A partir desse ponto, cada participante, na roda de conversa, compartilhou as suas observações e sugestões em relação aos vídeos das outras equipes, trazendo sugestões, amparadas na PNEEPEI (Brasil, 2008a), possibilitando uma reflexão sobre o seu fazer para contemplar a política.

Ao final da roda de observações e análises das videogravações, iniciou-se a roda de análise da PNEEPEI (Brasil, 2008a). Cada participante trouxe impresso o documento da referida política, para análise e discussão durante o encontro. A pesquisadora preparou previamente uma apresentação de *Power Point* trazendo os principais pontos dessa política, para fins de entendimento das participantes, vinculando-as à prática cotidiana das professoras. As dúvidas que elas tiveram durante a leitura do documento da supracitada política, no intervalo entre o terceiro e o quarto encontros, foram trazidas, discutidas e sanadas pela pesquisadora e pelas demais participantes.

Como estratégia avaliativa, a pesquisadora convidou as participantes para refletir sobre possíveis alterações que consideram necessárias na PNEEPEI (Brasil, 2008a), com o intuito de atender as realidades do contexto escolar que estão vivenciando. Na sequência, elas também foram convidadas a refletir sobre o que poderiam mudar no seu fazer pedagógico e no seu ambiente escolar.

Ao refletir sobre o encontro, pode-se considerar que os objetivos foram atingidos, visto que cada participante analisou as videogravações das outras, pontuando as observações, sugestões e vinculando os principais pontos à PNEEPEI (Brasil, 2008a). Isso pode ser observado no fato de que houve 14 sugestões de melhoria para as aulas videogravadas dos três grupos. Essas sugestões foram categorizadas e a análise dessas categorias será mostrada em detalhes no item 6.3 deste trabalho. Além disso, os participantes conseguiram expor suas opiniões, observações e sanar suas dúvidas quanto ao escopo, aplicação e as diretrizes contidas na PNEEPEI (Brasil, 2008a), refletindo sobre as mudanças necessárias nesta política. Essa afirmação pode ser comprovada na fala da PSRMEB1 que, no início dos encontros, entendia que a PNEEPEI (Brasil, 2008a) mencionasse ou trouxesse uma quantidade máxima de estudantes por sala nas classes em que

houvesse EPAEE matriculados. Entretanto, essa dúvida foi esclarecida, conforme demonstra a fala da referida participante:

“[...] quando entrei para participar dos encontros formativos, esperava que a PNEEPEI trouxesse uma definição de quantos alunos podemos ter por sala, nas salas em que há EPAEE matriculados. Agora já sei que essa política não traz essa definição e nem menciona sobre isso [...]” (PSRMEB1).

A execução de um Programa de Formação Colaborativa está alinhada com o pensamento de Silva *et al.* (2016), que afirma que um programa com essa formatação torna o processo de inclusão escolar mais eficiente e eficaz, trazendo novo significado às práticas pedagógicas existentes ou a serem implantadas e contribuindo com a melhoria das estratégias de abordagem e de intervenção com os estudantes, independentemente do fato de eles serem EPAEE ou não. Esse pensamento de Silva *et al.* (2016) é confirmado na fala da CPEA15, quando esta afirma que a dinâmica de relacionamentos entre o PSC, os estudantes e o professor da SRM – mudou, havendo maior interação e diálogo:

“[...] tenho percebido que a formação colaborativa tem contribuído para que a PSC da minha escola, que também está nessa formação, se aproxime mais da professora da SRM. Elas estão conversando mais, interagindo mais e nós já vemos essa parceria dando frutos na sala de aula [...]” (CPEA15).

A utilização da Autoscopia para análise das aulas videogravadas pelas participantes para exposição e análise durante os encontros foi bem avaliada por elas próprias. Silva *et al.* (2016), aponta a Autoscopia como um procedimento eficaz de se repensar e de se reconstruir as práticas pedagógicas. As afirmações de Silva *et al.* (2016) estão alinhadas com os desdobramentos e os resultados dos encontros formativos, visto que a utilização da Autoscopia foi a responsável por iniciar uma mudança na prática pedagógica das participantes, dado que essas alterações eram analisadas sob a ótica dos efeitos que produziam por sua implementação na prática. O pensamento desta autora vai ao encontro da fala da PSCEB1 que aponta ter havido uma mudança na sua abordagem pedagógica em sala de aula, após as autorreflexões que a participante fez, como resultado direto da Autoscopia das suas aulas.

“Depois de assistir as minhas próprias aulas videogravadas, passei a refletir mais sobre as abordagens e os comportamentos que eu tinha quando ia passar alguma atividade do conteúdo programático para os alunos. E eu não me preocupava muito em trabalhar o mesmo conteúdo para todos os

estudantes. Eu passava um conteúdo para os estudantes normais da sala e tentava passar outra atividade para o aluno com deficiência, que eu sabia que ele iria cumprir. Depois de refletir sobre a minha própria prática, percebi que precisava mudar a minha abordagem para que eu conseguisse integrar todos os estudantes, trabalhando o mesmo conteúdo programático, mas com abordagens diferentes” (PSCEB1).

A pesquisadora disponibilizou, no grupo do *WhatsApp*, o artigo “O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente”, de Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016). Como atividade foi orientando para que os participantes do processo formativo lessem o artigo e que refletissem e analisassem sobre as estratégias para serem discutidas durante o próximo encontro.

6.1.5 Quinto encontro formativo: o trabalho em colaboração para o apoio a inclusão

O quinto encontro formativo aconteceu no dia 12/05/2022 das 19h às 21h e contou com a presença de todas as sete participantes que permaneceram no processo formativo.

No referido encontro, colocou-se o supracitado artigo para o diálogo, a análise e a reflexão, vinculando-o com a atuação das participantes em sua prática cotidiana.

O artigo trata a respeito do trabalho colaborativo entre um PSC e um professor da SRM, ao elaborarem estratégias de ensino para um EPAEE com paralisia cerebral, em um município do interior do Estado de São Paulo. Como resultado desse trabalho conjunto, houve benefícios e avanços da escolarização de toda a turma, além de criarem conjuntamente uma metodologia de trabalho para ser utilizada e adaptada para o ensino de outros EPAEE em situações semelhantes.

O objetivo desse encontro, a partir da leitura e análise do artigo, foi mostrar que é possível trabalhar de forma colaborativa entre PSC, professor da SRM e CP, no sentido de se desenvolver estratégias, metodologias e adaptar situações para o desenvolvimento do EPAEE, integrando-o aos demais estudantes, de forma que todos colham os benefícios dessa inclusão, mesmo em situações de grande complexidade de ensino, como é o caso do EPAEE do artigo. No caso do referido artigo, os resultados demonstram que o ensino colaborativo trouxe contribuições importantes, na medida em que o emprego dessa estratégia permitiu a escolarização de toda a classe, visto que os professores se utilizaram de conhecimentos diferentes que se somaram, além de eles próprios progredirem em relação ao emprego da metodologia e poderem mediar conhecimento com todos os estudantes.

O rompimento dessas barreiras de colaboração, com a reflexão das ações, conforme demonstrado pelo artigo analisado no quinto encontro formativo, é apoiado por Pimenta (2002), que afirma que refletir sobre as práticas vivenciadas pelos profissionais da docência em sala de aula induz a um caráter interpretativo diferente e mais apropriado às teorias existentes. Sendo assim, os conceitos e possibilidades assumem novos significados e permitem a concepção de um olhar diferenciado para a prática, reinterpretando os comportamentos dos estudantes e compreendendo as suas dificuldades. A partir disso, torna-se possível assumir esse viés sem que se desconsiderem os riscos elencados por Ghedin (2002), que abrangem a desvalorização dos conhecimentos teóricos existentes e a negligência das condições de trabalho dos docentes.

O fomento às práticas de trabalho colaborativo é, de acordo com Silva *et al.* (2016), de elevada importância pois a consecução desses trabalhos objetiva o aumento da qualidade de aprendizagem dos estudantes, com vistas a melhorar o desenvolvimento acadêmico e humano deles.

O supracitado objetivo foi alcançado, visto que as participantes colocaram as suas opiniões, seus pontos de vista e analisaram de que forma seria possível trabalhar em conjunto com o outro professor e o CP para superar as dificuldades e incluir o EPAEE da sua própria sala aos demais estudantes, trazendo benefícios a todos. Isso pode ser observado na fala da PSCEA3, quando ela aponta a importância de se demonstrar casos reais e de sucesso no trabalho integrado entre o professor da sala regular e o professor da SRM, dizendo também que esse trabalho é plausível e que mais encontros colaborativos como esse deveriam ser realizados, no intuito de se promover o coensino.

“[...] conhecer casos reais e de sucesso do trabalho conjunto entre o PSC e o professor da sala de recursos nos motiva a nos desenvolver mais e a procurar trabalhar em conjunto. Também somos capazes de colocar isso em prática e conseguir esse sucesso, assim como no caso do artigo. Penso que outros encontros formativos como esse deveriam acontecer, para que mais professores também possam se conscientizar e querer trabalhar de forma integrada. Podemos inclusive repetir a estratégia usada no artigo, adaptando as atividades para as necessidades dos estudantes com deficiência das nossas salas [...]” (PSCEA3).

Como estratégia avaliativa, as participantes foram desafiadas a redigir um texto reflexivo, após o quinto encontro, disponibilizando-o no *Google Classroom*,

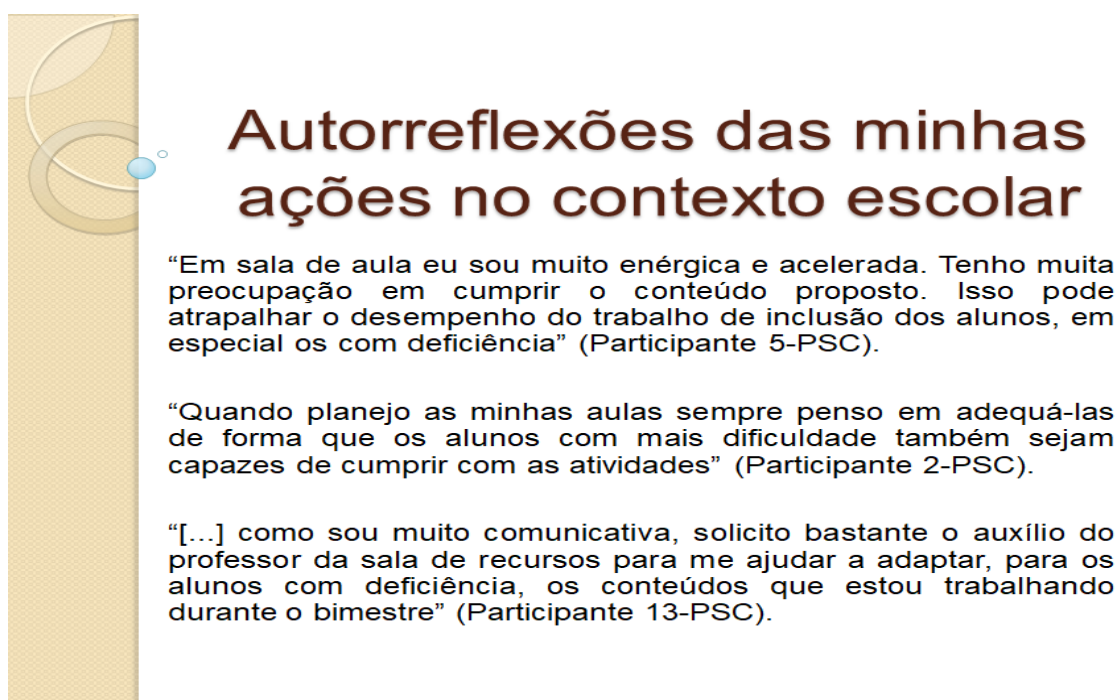
relatando as suas ações no cotidiano escolar e o quanto elas colaboram ou dificultam o trabalho colaborativo.

6.1.6 Sexto encontro formativo: encerramento dos encontros e das atividades no *Google Classroom*

O sexto encontro aconteceu no dia 09/06/2022, das 19h às 21h30min e contou com a presença de todas as sete participantes.

A pesquisadora acessou os textos produzidos no *Google Classroom*, recortou fragmentos desses textos, colocando-os numa apresentação de *Power Point* para reflexão, diálogo e análise em conjunto com as participantes, conforme mostra a Figura 18. Essas análises se deram no início do referido encontro. Nesses excertos, os professores puderam refletir correlacionando ações do seu cotidiano em sala de aula com o quanto elas podem contribuir ou não com a inclusão do EPAEE e com o trabalho colaborativo. Sendo assim, foi utilizada a Autoscopia para a avaliação dos próprios encontros formativos.

Figura 18 - Autorreflexões das ações dos professores em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, a pesquisadora disponibilizou fragmentos gravados de cada um dos encontros anteriores, para que as participantes pudessem avaliar a formação como um todo, visto que esse era o último encontro e, portanto, as atividades em sala

e as do *Google Classroom* estavam se encerrando. Para esse encontro foram propostos quatro objetivos, destacados a seguir:

- 1) Recapitular as experiências vividas e adquiridas durante os encontros;
- 2) Sintetizar os aprendizados e as trocas de experiências, dando as participantes um espaço de reflexão para melhoria da sua atuação junto aos EPAEE, com base nas experiências vividas nos encontros;
- 3) Estreitar os níveis de cooperação entre os professores da sala regular, professores da SRM e CP, fomentando o trabalho conjunto e o desenvolvimento de sinergias de trabalho e o espírito colaborativo;
- 4) Avaliar a atuação da pesquisadora durante os encontros.

Como atividade final, as participantes esboçaram um comparativo entre a concepção anterior e a concepção atual deles de um determinado tema em que houve mudança da percepção delas, devido às atividades do encontro. Elas também relataram como serão suas ações ao se depararem com esse tema, com base no que aprenderam durante os encontros. De acordo com Schlünzen (2015), para se ter a concepção adequada da abordagem CCS, é necessário que as informações sejam formalizadas e sistematizadas, para que o conhecimento seja construído de maneira significativa. Nesse sentido, o papel da avaliação na abordagem CCS passa a ser de avaliar as evoluções observadas e mapear os avanços e as barreiras que ainda devem ser superadas, refletindo sobre soluções para ultrapassá-las.

Os preceitos da abordagem CCS e a construção conjunta da formação colaborativa também são defendidas pelo ponto de vista de Imbernón (2011), ao afirmar que é muito importante se pensar na formação e qualificação dos professores e demais profissionais dentro do âmbito da escola, fazendo com que esse processo seja, de fato, coletivo e compartilhado. O autor defende que formar o professor e torná-lo capaz de assumir e se adaptar às mudanças, agregando novas capacidades de reflexão e competências, é necessário e urgente. A obtenção dessas novas competências abre caminho para a aquisição de maior autonomia profissional, dado que é papel da própria docência em si compartilhar o conhecimento existente e o contexto de aplicação.

As participantes conseguiram elaborar esse comparativo, descrevendo de forma geral os aprendizados adquiridos durante a formação. Isso está evidenciado no depoimento da CPEA15:

“Pude perceber que as três PSC da minha escola e que estão participando desse encontro formativo estão mais sensíveis em relação ao trabalho com o aluno com deficiência. Nas minhas observações, elas mudaram essa postura a partir do segundo encontro, quando assistiram ao vídeo “Cuerdas” e ao vídeo “As cores das flores” e foram convidadas a exercitar mais a empatia e a se colocar no lugar do outro” (CPEA15).

As participantes conseguiram também, com a Autoscopia, recapitular os encontros anteriores e, com base nisso, conseguiram avaliar a atuação da pesquisadora, descrevendo o que pensaram desta atuação durante os encontros, conforme pode ser observado nos depoimentos das PSCEA1, PSCEB1 e CPEA15:

“[...] amei o curso, a formadora nota mil, a sua experiência me ajudou muito [...]” (PSCEA1).

“[...] precisamos de mais formações com essa abordagem [...]” (Participante 5- PSC).

“[...] a formadora fez com que eu refletisse a minha atuação junto aos professores enquanto formadora e pudesse refletir mais na observação e indicação de melhorias nos planejamentos dos professores [...]” (CPEA15).

No que diz respeito à sintetização dos conhecimentos e das trocas de experiências, o alcance desses objetivos pode ser verificado na fala da PSCEA1:

“O conhecimento adquirido foi de grande relevância para a aprendizagem, interação e socialização dos alunos dentro da sala regular” (PSCEA1).

“[...] tenho trocado muitas informações e recebido muitas sugestões da professora do AEE para elaborar o meu planejamento semanal” (PSCEA1).

A primeira fala da supracitada participante demonstra a importância dos encontros para a aquisição de conhecimentos para a inclusão dos EPAEE na sala de aula do ensino regular. Na segunda fala da participante, evidencia-se a troca de experiência e o aumento da sinergia entre os trabalhos das profissionais envolvidas, cumprindo, assim, com os objetivos propostos.

A vivência nos seis encontros formativos credencia a utilização das experiências adquiridas para se tornar um referencial do trabalho docente, criando um

fenômeno de inversão, apontado por Nóvoa (2009), invertendo o sentido das referências, que agora passam de externas para as internas. Ou seja, além de modelos formativos técnicos preexistentes, passa-se a adotar as próprias práticas vivenciadas como modelo para estimular a reflexão e o ato da formação.

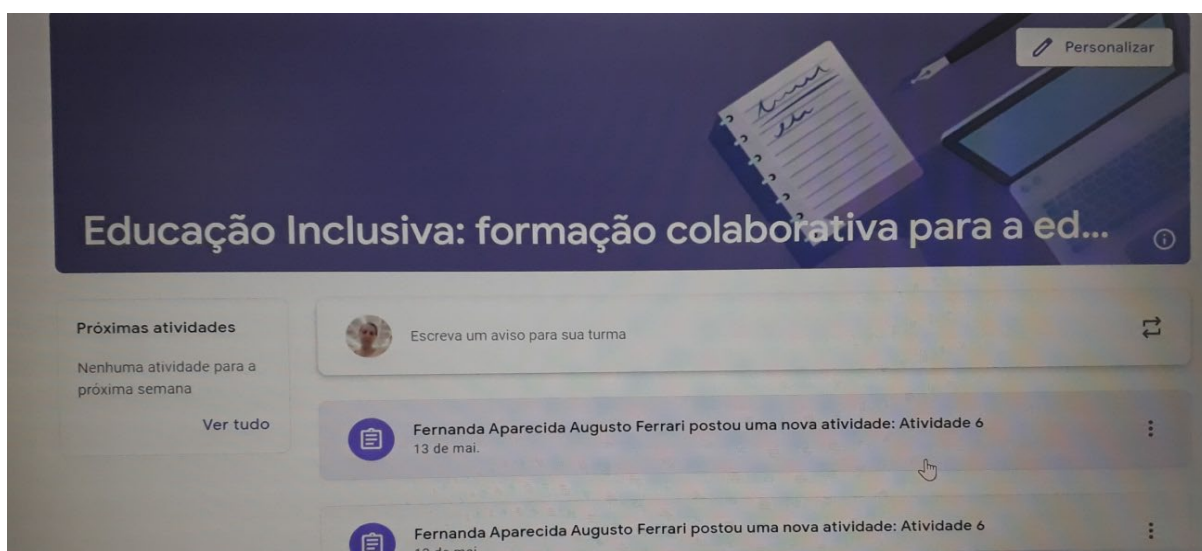
Na sequência dessa tese será feita a análise das atividades disponibilizadas via *Google Classroom*, por categoria, de cada encontro.

6.2 Análise dos dados das atividades disponibilizadas no *Google Classroom*

Neste item, serão analisados os dados coletados a partir das atividades disponibilizadas no *Google Classroom*, ao final de cada encontro formativo. Cabe ressaltar aqui que a descrição desses encontros consta no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa”.

No decorrer deste tópico, estarão presentes recortes das respostas das participantes da formação, articuladas a um referencial teórico escolhido para problematizar as questões que emergiram a partir das respostas das atividades. Na figura 19, disposta a seguir, é possível visualizar a tela inicial do *Google Classroom*, que fora utilizado para a realização das atividades da formação colaborativa.

Figura 19 - *Layout do Google Classroom*



Fonte: Elaborado pela autora.

Como mencionado anteriormente no delineamento metodológico da pesquisa, a análise da formação colaborativa realizada com os PSC, CP e professores da SRM, se deu por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Para tanto, os

dados foram organizados de acordo com categorias elaboradas a partir das respostas das atividades disponibilizadas no *Google Classroom*, propostas aos finais de cada encontro formativo. Sendo assim, as seguintes categorias foram criadas:

- 1) Insuficiência de conhecimentos e resistência em proporcionar uma Educação Inclusiva;
- 2) Pouco incentivo à formação acerca da Educação Especial e Inclusiva;
- 3) Distanciamento entre o que é previsto nas políticas públicas e o que acontece na prática;
- 4) Aspectos positivos da formação colaborativa de professores para uma Educação Inclusiva;
- 5) Sentimentos proporcionados por meio do contato reflexivo e prático com uma Educação Especial e Inclusiva.

A seguir, serão analisadas as respostas das participantes através de cada categoria supracitada.

Categoria 1: Insuficiência de conhecimentos e resistência em proporcionar uma Educação Inclusiva

Durante os encontros e as atividades propostas no Programa de Formação Colaborativa, foi possível perceber um tema recorrente nas discussões: a falta de formação dos professores para favorecer uma Educação Especial e Inclusiva. Sendo assim, a categoria “Insuficiência de conhecimentos e resistência em proporcionar uma Educação Inclusiva” foi criada para abarcar as representações acerca desta temática.

Conforme já analisado no questionário, a falta de formação é uma das barreiras para garantir a realização de uma educação com vistas a promover uma inclusão dentro das salas de aula. Para Beyer (2003), muitos professores se sentem despreparados para atender aos EPAEE e, aqueles que já vivenciaram uma situação de Educação Inclusiva, se encontram sob níveis preocupantes de estresse. Os fatos levantados pelo autor advêm da carência de uma formação capaz de possibilitar o professor a trabalhar com esse contexto.

Por meio das respostas da CPEB12 e da CPEA15¹³, dispostas a seguir, é possível perceber que existe uma associação entre as dificuldades em proporcionar uma Educação Inclusiva e a falta de formação voltada para tal área:

Em minha opinião, não temos facilitadores para atendermos a Educação Inclusiva, seja ela em escolas municipais ou estaduais. Os professores e a equipe gestora precisam de formações periódicas e de materiais pedagógicos para auxiliar no trabalho em sala (CPEB12).

Destaco a pouca ou nenhuma formação dos professores em Educação Especial ou inclusiva, falta de experiência e falta de desejo de trabalhar com todos (CPEA15).

Mediante a fala da CPEB12, é possível notar que

[...] não são apenas as/os professoras/es que se percebem, de certa forma, impotentes. Também a escola como um todo (equipe pedagógica, recursos materiais, funcionários/as de apoio etc.) vê-se como tal (BEYER, 2003, p. 1).

Pelo exposto, a formação com vistas a promover uma Educação Inclusiva não diz respeito somente ao professor e suas práticas, mas também engloba outros indivíduos implicados no processo educacional, como por exemplo, o próprio CP. Embora a figura do coordenador não esteja a todo o momento presente dentro das salas de aulas, ela representa um importante papel no que diz respeito à promoção de uma Educação Inclusiva nas escolas.

Durante as formações colaborativas, um CP participou e, por meio de suas reflexões e vivências trazidas, demonstrou a importância desse profissional, principalmente no que diz respeito à articulação das atividades desenvolvidas no contexto escolar e a importância para se realizar a formação docente. Segundo Domingues (2014), o CP desempenha um importante papel de “[...] questionar as certezas e as verdades que caracterizam, ainda que provisoriamente, as determinações externas e a ação educativa naquele tempo e espaço” (p. 188). Portanto, o coordenador tem sua importância voltada à capacidade de conduzir um projeto formativo que seja relevante e que favoreça o debate e a reflexão dos demais indivíduos envolvidos no processo educativo.

¹³ Respostas coletadas por meio da questão 2 da atividade proposta no primeiro encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

Ainda sobre os relatos trazidos pelas participantes, é possível perceber outros aspectos que também funcionam enquanto detratores do estabelecimento de uma Educação Inclusiva, tais quais a falta de materiais pedagógicos e a falta de abertura dos professores para formações e reformulação das suas aulas. Nota-se, a partir da fala da CPEA15, a existência de uma resistência, por parte dos PSC, em trabalhar com todos os estudantes que compõem sua sala de aula, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não.

Tal resistência também é encontrada através da fala da PSRMEB1¹⁴:

Na maioria das vezes, a professora demonstra insegurança e fala sobre a dificuldade de se trabalhar com esse aluno [...] Ainda não é uma prática permanente e efetiva, mas algumas vezes, fico com o aluno em sala de aula para observar o seu dia a dia, como ele se comporta, realiza as atividades e como é o comportamento dos outros alunos e auxílio a professora também. Sinto que ela [a professora da sala regular] gosta, quando estou na sala, fica mais tranquila para ministrar a sua aula. Mas, quando trocamos ideias sobre as adaptações de conteúdo, geralmente elas se mostram resistentes (PSRMEB1).

No decorrer da fala da PSRMEB1, nota-se a existência de uma insegurança e resistência por parte da PSC em trabalhar com o EPAEE. Segundo Silva (2011),

[...] o processo de inclusão ainda enfrenta a resistência de alguns profissionais, pais e da comunidade em geral, que ainda não conseguiram entender o objetivo na inclusão escolar, que como afirma Prieto (2006, p. 40) “é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem” (p. 19).

A posição de resistência destacada pela PSRMEB1 surge a partir de diálogos, com PSC, sobre a viabilidade da modificação das práticas realizadas dentro da sala de aula, visando uma adequação dos conteúdos que possibilite uma Educação Inclusiva. Dessa maneira, pode-se questionar: será que a resistência em modificar as práticas realizadas dentro de sala de aula, que parte de alguns professores, se encontra ancorada em uma insegurança proporcionada pela falta de formação para uma Educação Especial e Inclusiva?

Para Zerbato (2014),

[...] a forma tradicional com a qual o professor orienta a sua atuação educacional confronta com o atendimento à diversidade dos alunos, gerando mais insegurança e atitude de rejeição, como “expressão de um certo

¹⁴ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do quinto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6,1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

sentimento de incapacidade no plano profissional” (Giné; Ruiz, 1995, p. 298).

Dessa maneira, a falta de formação e a insegurança proporcionada por ela, podem fazer com que uns professores permaneçam apenas repetindo práticas de ensino, sem levar em consideração as singularidades que emergem no contexto escolar, como pontuado pela PSCEC1¹⁵:

Dificulta a falta de capacitação dos profissionais, cada ano o profissional tem uma turma e pode ocorrer de ter ou não alunos com necessidades especiais, portanto tem que estar aberto para capacitações e procurar melhorar para o aluno. Ficar na zona de conforto e trabalhar com aulas similares a dos anos anteriores podem fazer com que o professor não tenha sucesso (PSCEC1).

Ao permanecer em suas “zonas de conforto”, como pontuado pela PSCEC1, existem professores que acabam por realizar abordagens educacionais que não levam em consideração a multiplicidade existente dentro de uma sala de aula, colocando obstáculos para a efetuação de uma educação que seja de fato inclusiva.

Segundo Lima-Rodrigues (2017, p. 720), portanto, para que a inclusão seja estimulada dentro das escolas, é necessário que se invista em uma “[...] formação ‘bagunçadora de coretos’, que retira as pessoas do conforto e avança com o pensamento e a ação para a Inclusão [...]”. Trata-se de uma formação que é capaz de retirar os envolvidos no processo educacional de suas respectivas zonas de conforto, para que possam modificar suas atitudes em favor da inclusão.

Ainda, cabe ressaltar que, de acordo com Zerbato (2014)

Em relação ao relato de sensação de contínuo despreparo, Freitas e Castro (2004) mostraram que, apesar dos professores se avaliarem despreparados para o ensino de crianças PAEE, a presença destes resultava em diminuição do preconceito e resistência na medida em que vão convivendo com esses alunos em sala de aula (p. 157).

Isto é, para que seja possível proporcionar uma Educação Especial e Inclusiva, é necessário promover experiências práticas e reflexivas àqueles que estão envolvidos no processo educacional, que contemplem as problematizações acerca de tal temática, tornando possível respeitar e acolher os múltiplos indivíduos que compõem uma sala de aula. Assim, é necessário que se invista na formação inicial e

¹⁵ Resposta coletada através da questão 2 da atividade proposta no primeiro encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

continuada de professores e dos demais envolvidos no processo de ensino, para a Educação Especial e Inclusiva, tema que será discutido na categoria disposta a seguir.

Categoria 2: Pouco incentivo à formação continuada acerca da Educação Especial e Inclusiva

Conforme o exposto no decorrer da categoria anterior, a falta de formação e a resistência gerada por ela são um dos principais empecilhos para se promover uma Educação Especial e Inclusiva, com vistas à equidade. Dessa maneira, a formação inicial e continuada de professores se apresenta como uma das principais ferramentas para que seja possível se efetivar uma Educação Inclusiva.

Entretanto, no decorrer dos encontros e das respostas das atividades realizadas no *Google Classroom* fica evidente, a partir da fala das profissionais participantes que, existem casos em que os docentes que não recebem muito estímulo para realizar uma formação continuada voltada à Educação Especial e Inclusiva. Por este motivo, a categoria “Pouco incentivo à formação continuada acerca da Educação Especial e Inclusiva” foi criada para abranger tais discussões.

É possível perceber, a partir das falas das Participantes 3 – PSC e 9 – PSC¹⁶, dispostas a seguir, que mesmo sendo previstas em lei, as formações continuadas em Educação Especial e Inclusiva são escassas aos professores:

Facilitaria se, partindo dos gestores da educação (municipal e estadual), tivessem a boa vontade e olhar especial, para criar estratégias de apoio, tanto para as famílias quanto para os profissionais que atenderão o aluno (PSCEC1).

Os aspectos dificultadores são a falta de formação na área da Educação Especial e Inclusiva e de poucos profissionais de apoio especializado para auxiliar no trabalho desenvolvido na sala de aula (PSCEB2).

Durante a aplicação do questionário, verificou-se que 56,30% dos professores convidados para participarem da formação colaborativa não haviam realizado nenhuma formação continuada no município que, por sua vez, se consiste em uma cidade de pequeno porte. Sendo assim, percebem-se vestígios de que

¹⁶ Respostas coletadas através da questão 2 da atividade proposta no primeiro encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

Nos municípios com número pequeno de habitantes, normalmente os mais pobres, há inclusive falta de pessoal com formação de nível superior e falta de quadros nas redes de ensino para formular orientações curriculares próprias. Há também várias secretarias estaduais com frágil tradição de orientação pedagógica às escolas (Gatti *et al.*, 2011, p. 47).

Nota-se, portanto, uma falta de incentivo a oferecer aos professores as ferramentas necessárias para que se possa realizar uma educação com vistas à inclusão, o que demonstra que

[...] falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola do avesso, e já faz tempo que estamos retendo essa possibilidade de revolucionar os nossos sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática (Mantoan, 2015, p. 31).

A falta de incentivo, porém, não advém somente da ausência da oferta de cursos de formação, como pode ser percebido na declaração da CPEB12 ¹⁷:

Venho por meio deste comunicar que estou desistindo da formação, pois meus horários estão comprometidos e não estou conseguindo honrar com as atividades propostas. Tenho saído da escola muito tarde, pois preciso aguardar as crianças da zona rural irem embora. Grata pela atenção. (CPEB12).

A carga horária elevada dos docentes pode ser outro fator detrator da realização de uma formação continuada. Afinal, como poderia a CPEB12 realizar o curso de formação colaborativa proposto, sem ter tempo hábil para isso? Sendo assim, tal como Nóvoa (2007, p. 5), podemos nos questionar: “[...] será que muitos dos professores de hoje não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material pronto-a-vestir, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) [...]”?

A situação retratada a partir da fala da CPEB12 não é exclusiva deste contexto, isso porque existe uma

[...] falta de incentivo institucional e de políticas docentes para que esse processo formativo seja inserido na carga horária dos profissionais da educação, a fim de evitar que eles tenham que faltar na aula para participar da formação (Malheiro, 2017, p. 20).

¹⁷ A desistência da CPEB12 foi registrada na atividade proposta ao final do segundo encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

De acordo com Gatti *et al.* (2011), uma das dificuldades em se ofertar cursos de formação continuada, atestada pelas secretarias, é justamente a falta de tempo, a dificuldade em não poder retirar o professor da sala de aula para que este possa se dedicar a sua formação. Sendo assim, para os autores, embora muitas dificuldades não se relacionem à formação continuada especificamente, outros empecilhos aparecem diante deste contexto e,

[...] se os salários continuarem pouco atrativos, se as condições de trabalho nas escolas não forem minimamente adequadas, se não for criado um suporte sócio pedagógico no ambiente escolar, é possível que os docentes mais preparados tendam a evadir-se do magistério, a buscar outras oportunidades profissionais (Gatti *et al.*, 2011, p. 204).

Dessa maneira, para conseguir proporcionar uma Educação Inclusiva de fato, é necessário pensar no aumento do incentivo à realização de cursos de formação continuada, para que possa ser proporcionado um ambiente no qual o professor possa realizar reflexões acerca de uma Educação Inclusiva. Tal discussão, por sua vez, não se centra somente na oferta desses cursos, mas também em outras questões como, por exemplo, nas problemáticas que discutem as questões salariais dos professores, na readequação da sua carga horária, entre outras temáticas que cerceiam este contexto. Isso se dá porque,

[...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas [...] (Mantoan, 2015, p. 43).

Para Schlünzen e Santos (2016), é necessário que a formação de professores, ofertada em serviço, promova uma autonomia docente capaz de levar o professor a desenvolver os sentimentos de segurança e independência para que seja possível descobrir outras práticas a serem realizadas em sala, propondo-se sempre a propiciar um ambiente no qual seja possível proporcionar a aprendizagem de todos aqueles que compõem este contexto. Sendo assim,

[...] em sua formação, o professor precisa ser alertado da necessidade de se ter uma finalidade para o uso de qualquer recurso, facilitando para que os estudantes consigam entender o que se pretende, porém não deve conduzir desconsiderando o interesse e o desejo do estudante. Caso contrário, o trabalho pode não ter o retorno esperado. É fundamental que o professor acredite realmente na capacidade dos estudantes, respeitando as suas

habilidades e especialidades. Nesse momento, o professor pode intervir para dar significado aos conceitos que surgem para o estudante compreender o que faz (Schlünzen, Santos, 2016, p. 135).

Estas autoras defendem um novo fazer pedagógico, segundo a abordagem CCS, que usa como estratégia a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), para que o potencial humano de cada um seja aflorado.

Em relação às políticas públicas é possível se perceber um grande avanço no que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva, temática que já fora discutida no item 3.5 “Políticas da educação e suas especificidades na Educação Inclusiva”, presente nesta tese. Desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, a educação é entendida enquanto um direito a todos e deverá ter por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Sendo assim, é dever do Estado e da família garantir a todos as igualdades de condições de acesso, permanência e participação em instituições escolares.

Entretanto, foi a partir do contexto histórico dos anos 1990 que começaram a se esboçar legislações que posteriormente influenciariam na criação de políticas públicas educacionais visando estabelecer uma Educação Especial e Inclusiva. Neste sentido, é possível citar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, parecer nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (Brasil, 2001b), a PNEEPEI (Brasil, 2008a), dentre outras políticas.

Assim, a Educação Especial, que antes era concebida às margens da lei, passou a ser entendida pelas políticas públicas educacionais enquanto uma modalidade transversal a ser garantida dentro da educação regular o que, por sua vez, faz com que seja necessária a garantia da inclusão dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial. Porém, para que uma Educação Especial e Inclusiva ocorra de fato, o que é previsto por lei, é necessário um aumento do incentivo aos docentes, como é pontuado a partir das falas da PSCEA2 e CPEA15¹⁸:

Acredito que a inclusão escolar das pessoas com deficiência no ambiente do ensino regular, ainda não está satisfatória. Faltam recursos, profissionais

¹⁸ Respostas coletadas por meio da atividade proposta ao final do quinto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

capacitados e um atendimento especializado em cada escola que tenha estudante da Educação Especial (PSCEA2).

Observo que a educação está caminhando para a inclusão, mas ainda temos muitas barreiras. Uma delas é a resistência do professor em trabalhar com um aluno e para sanar é preciso que sejam oferecidos cursos de formação de qualidade e de forma eficaz para todos (CPEA15).

De acordo com a lei 9394/96 (Brasil, 1996), a Educação Especial deve ser ofertada, preferencialmente nas redes regulares de ensino e, segundo a PNEEPEI (Brasil, 2008a), a formação de professores voltada para a atuação nesta modalidade, deve acontecer continuamente após sua formação inicial. Entretanto, ainda de acordo com PNEEPEI (Brasil, 2008a), a Educação Especial funciona enquanto uma modalidade transversal que ocorre desde a educação infantil até a educação superior.

Dessa maneira, emerge a necessidade de uma formação que discuta a inclusão e que ocorra durante a formação inicial, tal como é previsto pela resolução 1 de 2002 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2002), mas concomitantemente faz-se necessário ofertar formações continuadas voltadas à inclusão, para que o docente que já faz parte das redes regulares de ensino possa refletir e solucionar as problemáticas que cerceiam seu ambiente de trabalho.

A falta de incentivo à formação continuada de professores demonstra, portanto, um dos distanciamentos entre o que é defendido nas políticas públicas e o que acontece no dia a dia escolar, uma vez que, segundo o artigo 67, disposto na Lei 9394/96 (Brasil, 1996, p. 21), os sistemas de ensino deveriam promover a valorização dos docentes e assegurar-lhes “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Além deste distanciamento, outras dissonâncias entre os aspectos legais e as práticas podem ser encontradas e serão discutidas na categoria a seguir.

Categoria 3: Distanciamento entre o que é previsto nas políticas públicas e o que acontece na prática

No decorrer da categoria anterior, foi possível perceber um indício de desarmonia entre aquilo que é mencionado nas legislações e aquilo que de fato acontece no dia a dia escolar. Entretanto, após as reflexões e vivências proporcionadas pelo Programa de Formação Colaborativa, foi possível perceber que,

além da falta de incentivo à formação continuada de professores para a Educação Especial e Inclusiva, existiam outras distâncias entre a lei e a realidade. Dessa maneira, a categoria “Distanciamento entre o que é previsto nas políticas públicas e o que acontece na prática” foi criada para englobar tais discussões.

A distância existente entre o que é previsto em lei e a realidade escolar coloca obstáculos em alcançar uma educação que seja de fato inclusiva. Tal discussão é levantada através da fala da PSRMEB1¹⁹, disposta a seguir:

A política já menciona, mas acredito, que para se ter uma escola inclusiva, e o sistema de ensino favorecer o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, há de se oferecer mais formações para os docentes, para que estes possam ter maior conhecimento sobre o assunto. É necessário saúde e educação caminharem juntas, uma dando suporte à outra. Na política também deveria ter uma menção a quantidade máxima que uma sala de aula pode ter quando temos um aluno da Educação Especial, pois temos salas de aula muito numerosas. Penso, que com um trabalho em equipe, família, educação e saúde e com estes respaldos citados, ajudaria e facilitaria a inclusão (PSRMEB1).

Durante sua fala, a PSRMEB1 comenta sobre a necessidade de uma maior oferta de cursos de formação docente para que os professores possam ter um melhor conhecimento sobre a Educação Especial e Inclusiva e, conseqüentemente, ter a possibilidade de realizar práticas que culminem na inclusão de todos que compõem sua sala de aula. Entretanto, logo em seguida, a PSRMEB1 afirma que “É necessário saúde e educação caminharem juntas, uma dando suporte à outra”, lembrando que a Educação Especial também adentra nas questões de saúde pública.

De acordo com Silva (2018), a parceria com profissionais de diversas áreas no contexto educacional é conhecida como intersetorialidade, que se consiste enquanto um princípio para uma Educação Inclusiva. Para a autora,

Intersectorialidade pode ser definida como um trabalho em regime de colaboração realizado por equipes de áreas afins, como educação, saúde (psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, entre outras), assistência social e judicial, que visam a melhoria do ensino para todos. (SILVA, 2018, p. 88).

¹⁹ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do quarto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

Sendo assim, quando colocada em prática, a intersetorialidade promove uma gestão mais participativa, que dá aberturas ao surgimento de uma autonomia que possibilita a articulação de ações colaborativas que visam à inclusão.

A intersetorialidade ainda prevê que os pais e responsáveis, e a comunidade sejam levados em consideração no contexto escolar, corroborando para que exista uma participação destes indivíduos na realidade escolar e, conseqüentemente, estimulando-os a realizar o processo de inclusão. Tal fato é problematizado a partir da fala da CPEA15²⁰, disposta a seguir:

Acredito que a maior resistência seja o aceite da família da condição do filho. Desta maneira, seria recomendado que houvesse um acompanhamento com as famílias de forma a orientar, tranquilizar e dar todo respaldo necessário para que o aluno; e dependendo do caso da sua deficiência, tenha um acompanhante qualificado para auxiliá-lo tanto na questão pedagógica como nas tarefas do cotidiano (CPEA15).

De acordo com a fala da CPEA15, percebe-se que para construir uma escola inclusiva é necessário que ocorra a prática da intersetorialidade, a partir da qual seja possível estabelecer redes de profissionais distintos com a finalidade de trocar informações e buscar soluções para problemáticas que cerceiam o contexto escolar. Sendo assim, uma escola inclusiva não é construída apenas a partir daquilo que consta dentro de seu espaço, mas sim através de uma abertura de suas fronteiras, para que profissionais de diversas áreas possam trabalhar em conjunto com os profissionais da educação, buscando melhorias acerca da qualidade do atendimento aos EPAEE.

Ainda durante sua fala, a PSRMEB1 dá vistas a outra questão problemática recorrente nas falas de outras participantes: a quantidade de estudantes em uma sala de aula. Aqui cabe ressaltar que, embora o tema sobre uma quantidade limite de estudantes em sala de aula, quando se tem um ou mais estudantes que são considerados público-alvo da Educação Especial, seja pontuado e problematizado pelos docentes, não existe nenhuma legislação nacional, estadual ou municipal sancionada que discorra sobre tal problemática.

De acordo com o site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (São Paulo, 2014a), existe um Projeto de Lei (PL 7/2009) que versa sobre a instituição de

²⁰ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do quarto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

um número máximo de estudantes em sala quando existir matrícula de EPAEE. Segundo o Projeto (São Paulo, 2009), “As reclamações sobre as classes superlotadas são feitas normalmente em qualquer situação e agrava-se quando há nelas alunos com necessidades especiais de atendimento ou acompanhamento”. Isso se dá porque, em salas que possuem uma grande quantidade de estudantes, torna-se difícil para o docente conseguir manejar suas práticas e respeitar e aprimorar as potencialidades de cada um.

Entretanto, o PL em questão recebeu veto total em 2014, após tramitação legal. Por meio da Mensagem A-nº 132/2014 (São Paulo, 2014b), o Projeto de Lei foi barrado com a justificativa de que

Entende a Pasta que a redução do número de alunos em sala de aula pelo simples critério da matrícula de alunos com necessidades especiais no grupo tem como consequência a criação de uma barreira institucional à inclusão do aluno com necessidades especiais e o reforço de uma ação de segregação, não só para o aluno deficiente, mas para todos os outros que o acompanham em sala, produz efeitos não desejados, conforme as diretrizes que regem a política educacional de inclusão. (São Paulo, 2014b, p. 3-4).

Aqui, porém, cabe-nos ressaltar que o processo de inclusão não se consiste somente na inserção de EPAEE dentro de salas do ensino regular o que, por sua vez, caracteriza-se enquanto uma integração do “especial na educação” tal como discute Mantoan (2015). A inclusão, por sua vez, “[...] é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (Mantoan, 2015, p. 16), trazendo consigo a necessidade de questionar políticas públicas, práticas pedagógicas, estruturas educacionais e até mesmo a própria noção de integração.

Sendo assim, a inclusão ultrapassa os limites da integração e se consiste enquanto um produto de uma educação plural, democrática e transgressora, que leva em consideração o caráter múltiplo existente dentro de uma sala de aula, acolhendo as diferenças e investindo no potencial de cada indivíduo que ocupa aquele espaço.

As salas numerosas, porém, se configuram como empecilho à uma Educação Inclusiva, isso porque tal ambiente se torna extremamente complexo o que, por sua vez, faz com que a tarefa de levar em consideração as multiplicidades daquele espaço

seja um árduo trabalho a ser desempenhado pelo professor. Tal problemática também é levantada a partir da fala da PSCEB1²¹:

Com salas de aula numerosas, o docente fica sobrecarregado e não consegue dar atenção suficiente para todos os alunos. Há também a indisciplina escolar que afeta o desenvolvimento da aula, já que vários jovens não têm interesse em estudar, tendo em mente que a escola não lhe agrega valores. Em alguns casos, a personalidade agressiva prejudica a aprendizagem e relacionamento, pois, não conseguindo lidar com as frustrações do dia a dia, têm ações violentas que ferem o direito dos demais colegas e dos professores, o que gera um ambiente negativo para a aprendizagem. Por esse motivo, ter um professor especialista como auxiliar e um número máximo de alunos por sala seria importantíssimo para promover um ambiente mais produtivo e auxiliar na Educação Inclusiva (PSCEB1).

Ao final da sua fala, a PSCEB1 afirma uma necessidade em se ter um professor especialista auxiliando o PSC e em se instituir um número máximo de estudantes por sala, com a finalidade de “[...] promover um ambiente mais produtivo e auxiliar na Educação Inclusiva” (PSCEB1). Nota-se, portanto, que existe uma preocupação em tornar a sala de aula um ambiente, simultaneamente, inclusivo e produtivo, o que é almejado pela PNEEPEI (Brasil, 2008a).

Para que se tenha um ambiente inclusivo e produtivo, porém, outros obstáculos aparecem, o que pode ser percebido por meio da fala da PSCEA1²², disposta a seguir:

Para que a PNEEPEI fique coerente com a realidade da minha prática, poderia haver mais cursos de capacitação vinculados a área da Educação Especial e Inclusiva e uma oferta maior de material como jogos pedagógicos, notebooks, *tablets* e *softwares* educacionais para trabalharmos com os nossos alunos. Na minha escola a sala de recursos possui poucos jogos e apenas um notebook e um sinal de internet precário (PSCEA1).

A PNEEPEI (Brasil, 2008a) prevê que sejam utilizados recursos pedagógicos e tecnológicos enquanto ferramentas que propiciem abordagens capazes de possibilitar uma Educação Inclusiva. Entretanto, com a fala da PSCEA1 podemos perceber que existem casos em que as salas comuns ou as SRM podem não possuir uma infraestrutura adequada ou materiais pedagógicos que possibilitem empreender práticas que levem em consideração a multiplicidade presente em uma sala de aula,

²¹ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do quarto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

²² Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do quarto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

fazendo com que seja difícil de alcançar o que consta nas políticas públicas e, conseqüentemente, colocando obstáculos para que a inclusão seja efetiva.

Portanto, de acordo com Silveira e Neves (2006, p. 84),

[...] com relação às políticas públicas, elas hão que propiciar maior investimento em materiais pedagógicos, próteses e órteses e recursos de adaptação para as escolas inclusivas, a fim de se garantir meios que facilitem a acomodação, comunicação e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como se deve questionar a eficácia dos treinamentos e cursos destinados aos professores que lidam com esses alunos.

Dessa maneira, as políticas públicas por si só são um grande avanço na possibilidade da instituição de uma Educação Inclusiva, pois levam em consideração direitos de pessoas que antes eram completamente “invisíveis” para o sistema. Entretanto, o movimento da luta pela inclusão ultrapassa as fronteiras legais, como pode ser percebido a partir da fala da PSCEA2²³, disposta a seguir, que caminha junto às diretrizes implementadas pela PNEEPEI (Brasil, 2008a):

O movimento mundial para a inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa dos direitos de todos os alunos estarem aprendendo, participando sem nenhuma discriminação. Porém isso não é suficiente se não forem ofertados também todos os recursos possíveis aos alunos. Há muitas dificuldades nos sistemas de ensino. Acredito que num futuro próximo será melhor, pois com a maior demanda de casos, obrigará uma maior eficiência no processo, frente a tantas dificuldades dos nossos educandos com necessidades especiais (PSCEA2).

As políticas públicas, que funcionam enquanto um dos alicerces para que a Educação Inclusiva seja possibilitada, são um produto de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas. Entretanto existem outros pontos que também são essenciais, para que uma Educação Inclusiva seja, de fato, garantida dentro das salas de aula.

No decorrer da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no que se refere à perspectiva da “Educação para Todos”, existe uma determinação estabelecendo que “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO, 1994, p. 8). Tal determinação afeta diretamente a Lei 9.394/96, principalmente no capítulo em que se trata da Educação Especial, determinando que os professores atuantes nessa

²³ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do quinto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

modalidade deverão realizar uma capacitação para promover o atendimento especializado, enfatizando a importância de professores do ensino regular realizarem formações para que seja possível realizar o processo de inclusão nas classes comuns, estabelecendo assim uma Educação Especial e Inclusiva.

Sendo assim, a perspectiva da “Educação para Todos” visa o respeito e o acolhimento das diferenças dentro do contexto escolar, ao passo que considera a multiplicidade humana e incorpora a importância de uma pedagogia que possibilite a todos os estudantes se beneficiar sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não. Com isso, a perspectiva em questão prevê que

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

Para que seja possível fornecer aos estudantes todos os recursos possíveis para aprender, portanto, é necessário possibilitar formações aos professores, para que estes consigam lidar com as necessidades diversas de seus estudantes e, conseqüentemente, acolher a multiplicidade existente dentro da sala de aula, trabalhando sempre com os aspectos potencializadores de cada um. Dessa maneira, na categoria a seguir, será discutida a importância da formação colaborativa de professores enquanto uma das alternativas para auxiliar a proporcionar uma Educação Especial e Inclusiva.

Categoria 4: Aspectos positivos da formação colaborativa de professores para uma Educação Inclusiva

Como já mencionado anteriormente, o Programa de Formação Colaborativa, que foi realizado junto ao grupo de PSC, PSRM e CP e que se consistiu enquanto um dos objetivos específicos desta tese foi formado a partir do levantamento de indicadores que emergiram por meio do contexto vivido pelas participantes, tal como propõe a abordagem CCS. A referida abordagem, desenvolvida por Schlünzen (2015), propõe que sejam utilizadas tecnologias para que os estudantes possam construir um conhecimento que seja palpável, através de projetos ou atividades que emergem de seu contexto, tornando os conhecimentos construídos neste processo, significativos.

Fundamentada nestas concepções, a Formação Colaborativa se deu enquanto um processo capaz de propiciar um ambiente no qual as participantes foram capazes de construir conhecimentos a partir de uma

[...] reflexão sobre o processo de formação-ação, em um movimento de constante revisão e revisitação dos planejamentos de ensino, e da verificação das suas condições relacionadas à prática (significativa) para a eficácia do planejamento na realidade (contextualizada) (Santos, 2015, p. 195).

Tal processo aconteceu de maneira colaborativa, estimulando a sinergia entre as participantes e, com isso, possibilitando reflexões que mobilizaram diferentes pontos de vista que emergiam a partir da multiplicidade existente no processo. Sendo assim, toda a formação foi construída respeitando-se a singularidade das participantes e levando em consideração suas práticas e vivências, e teve como objetivo proporcionar um espaço no qual PSC, professor da SRM e CP pudessem construir conhecimentos e transformar as suas práticas de forma colaborativa e com seus próprios estudantes, dado que as reflexões e planejamentos realizados na formação foram para as classes comuns e para a mudança nas práticas docentes.

O Processo Formativo Colaborativo foi construído gradativamente, dado que a cada encontro propiciava-se um ambiente no qual era possível construir e reconstruir conhecimentos acerca da Educação Especial e Inclusiva. Neste sentido, o progresso se deu de forma processual, na qual aconteciam conexões entre ideias distintas trazidas pela pesquisadora ou pelas participantes.

Em grupos de colaboração, os professores debatem sobre o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstróem juntos conhecimentos acerca do ensino, procedendo desta forma à autorregulação da sua aprendizagem e das suas práticas (Bastos; Henrique, 2016, p. 305).

Sendo assim, além da formação colaborativa abordar os referenciais teóricos relacionados ao tema da Educação Especial e Inclusiva, também foi discutido o próprio processo da formação em si, identificando os progressos alcançados e refletindo em conjunto sobre o planejamento da própria formação colaborativa em questão.

Distante do método tradicional, a formação colaborativa foi realizada a partir de uma metodologia que não se centrava somente na pessoa formadora, mas que levava em consideração todas as participantes. Dessa forma, embora houvesse

períodos de exposição de conteúdo para a sistematização das informações que surgiam, havia momentos de estímulo de trocas entre as participantes a partir dos quais houve relatos e reflexões que eram compartilhados. Durante os encontros, foram levantadas as fragilidades e as dificuldades acerca de como se proporcionar uma Educação Especial e Inclusiva por meio do compartilhamento de diversos relatos que culminaram nas problematizações realizadas nas 3 categorias supracitadas. Tal fato demonstra que

Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional (Mantoan, 2015, p. 44).

Sendo assim, a formação colaborativa emerge enquanto uma eficiente estratégia com vistas a promover uma Educação Inclusiva, pois promove um ambiente no qual é possível construir conhecimentos acerca de tal temática de maneira significativa, dado que leva em consideração um contexto específico. De acordo com a Abordagem CCS, a formação promoveu experiências capazes de modificar a concepção e os paradigmas já consolidados pelos participantes, como pode ser observado a partir da fala da PSCEB1²⁴, disposta a seguir:

Durante toda a formação tivemos contato com diferentes realidades que nos foram expostas pela formadora por meio de trabalhos e pesquisas. Antes de participar da formação eu tinha uma visão diferente da Educação Especial e até mesmo dos alunos que fazem parte dela, com a formação, com os projetos e com a atuação da formadora pude perceber e refletir sobre minhas práticas e com certeza de agora em diante terei mais êxito em atender estes alunos e poder falar com mais propriedade sobre tal. A formação, no todo foi extremamente importante e eficaz para minha atuação como pedagoga e sou grata por ter participado e também espero ter contribuído com algumas reflexões para todos os participantes. Precisamos de mais formações com essa abordagem (PSCEB1).

Ao analisar a fala da PSCEB1, nota-se que há uma mudança de concepção da professora em questão. Para muitos professores, trabalhar com a Educação Especial implica enfrentar situações de tensão física e emocional, o que gera sentimentos de angústia e sofrimento, não sendo raras às vezes em que o professor aponta o trabalho com a Educação Especial como principal impeditivo de se alcançar

²⁴ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do sexto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

o bem-estar profissional e pessoal, conforme aponta Duek (2013). Essa visão é corroborada e ampliada por Carvalho (2003) que diz que muitos educadores apenas toleram ou até mesmo rejeitam a Educação Especial.

Nesse sentido, assim como aconteceu com a professora em questão, a formação colaborativa pode se transformar em um mecanismo de quebra de paradigmas e de concepções preexistentes, conforme apontam Mensch, Martins e Barcellos (2017) ao afirmarem que a formação colaborativa produz, como resultado, maior eficiência no processo de inclusão de estudantes com deficiência, trazendo maior segurança para o professor na elaboração das aulas, além de aumentar o sentimento de solidariedade e estimular a capacidade de problematização e reflexão do professor, que o auxilia neste processo de desconstrução.

Ao romper com as concepções pré-definidas dos docentes, a formação colaborativa abre espaço para que novas perspectivas educacionais sejam construídas, levando em consideração o contexto no qual os docentes se encontram inseridos. A partir dessas novas perspectivas construídas, é possível criar metodologias, levando-se em consideração a utilização de recursos que permitam ao professor se deslocar da concepção tradicional de ensino e aprendizagem, inovando e promovendo um processo de ensino e aprendizagem mais significativos aos estudantes. Dessa maneira, durante as formações foi possível notar o surgimento de ideias e o levantamento da possibilidade da utilização de recursos já existentes como sugestões para a realização de práticas inclusivas. Tal fato pode ser percebido a partir das falas da PSRMEB1²⁵ e da CPEA15²⁶, dispostas a seguir:

Na atividade do grupo 2, sobre o conteúdo de ortografia (uso do M e N, antes de outras letras), seria interessante também, como ponto de melhoria, caça-palavras, trabalhar também, um texto, para que as crianças procurassem palavras que tivessem o M e o N, antes das consoantes. E levar os alunos para a sala de informática para trabalhar com *softwares* educacionais, trabalhando a ortografia, proposta da aula (PSRMEB1).

Na aula do grupo 2, o bingo de palavras é uma excelente atividade para auxiliar na alfabetização, porém um ponto de melhoria seria a professora levar todos os alunos no laboratório de informática e trabalhar com caça-palavras *online* (CPEA15).

²⁵ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do terceiro encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

²⁶ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do terceiro encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

No decorrer de sua fala, a PSRMEB1 sugere a equipe de suas colegas a utilização de outros recursos a serem utilizados dentro de sala de aula com os estudantes, como caça-palavras e textos. Além disso, a participante sugere que as colegas levassem os estudantes ao laboratório de informática, para que pudessem ser utilizados recursos tecnológicos como *softwares* educacionais, para se trabalhar com a atividade em questão.

A CPEA15, também sugere às suas colegas, como ponto de melhoria, a utilização de tecnologias para auxiliar os estudantes durante seu processo de alfabetização. Ambas as falas, demonstram uma preocupação em se utilizar recursos tecnológicos enquanto ferramentas para criar um ambiente propício de ensino e aprendizagem. Entretanto,

[...] é preciso entender que o uso das tecnologias digitais pode provocar mudanças na concepção de novas metodologias para a Educação, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem que exploram o potencial das tecnologias na direção de ambientes ricos, contextualizados, personalizados, acessíveis e significativos e que podem servir de suporte para o desenvolvimento de atividades educacionais gerenciadas essencialmente por professores, o que, com certeza, não tem como consequência sua substituição por máquinas digitais (Schlünzen Junior, 2016, p. 43).

Sendo assim, ao refletir sobre sua própria prática, o professor pode desconstruir suas concepções pré-definidas e encontrar no uso da tecnologia um recurso para proporcionar outras práticas de ensino e aprendizado em sala de aula.

Porém, segundo Capellini (2012), para que seja possível refletir sobre suas práticas docentes, o professor necessita de discussões em grupo e de maneira colaborativa. Ou seja, a partir da troca de experiências realizada nos encontros formativos, os professores puderam refletir sobre suas práticas docentes, compreendendo situações em que suas atividades realizadas poderiam ser modificadas, uma vez que, de acordo com Pimenta (1999, p. 10),

Através da reflexão colaborativa os professores se tornaram capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que lhes possibilitou orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar [...]

Sendo assim, durante os encontros foi possível perceber que um dos maiores benefícios da formação colaborativa é justamente a possibilidade de reformular as

práticas docentes a partir do contato com outras ideias, práticas e conhecimentos, pontuados pelas participantes ou pela pesquisadora, possibilitando um trabalho interdisciplinar entre as pessoas envolvidas. Tal fato se encontra demonstrado na ponderação realizada pela PSCEA1²⁷, cuja fala se encontra disposta a seguir:

Aprendi muito com as atividades desenvolvidas pelos grupos. [...] Sugiro para o grupo 3, o recurso que confeccionei. Com esse recurso a professora poderá trabalhar em grupos, o reconhecimento dos números pelos alunos, relacionar o numeral a quantidade (material dourado ou tampinha para contar) e sucessor/ antecessor (PSCEA1).

Figura 20²⁸ - Recurso pedagógico elaborado pela PSCEA1



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Mantoan (2002a), a qualidade do ensino é definida a partir das redes de saberes e de relações que se encontram implicadas nas condições do trabalho docente, ou seja, apenas existirá um ensino de qualidade quando houver a possibilidade da criação de processos colaborativos e de compartilhamento de informações entre todos os que compõem o âmbito escolar (professores, CP, estudantes, pais e responsáveis e etc.). A formação colaborativa, portanto, propicia um espaço no qual é possível realizar uma reflexão para que, posteriormente, seja

²⁷ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do terceiro encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

²⁸ Esta atividade foi elaborada pelas participantes.

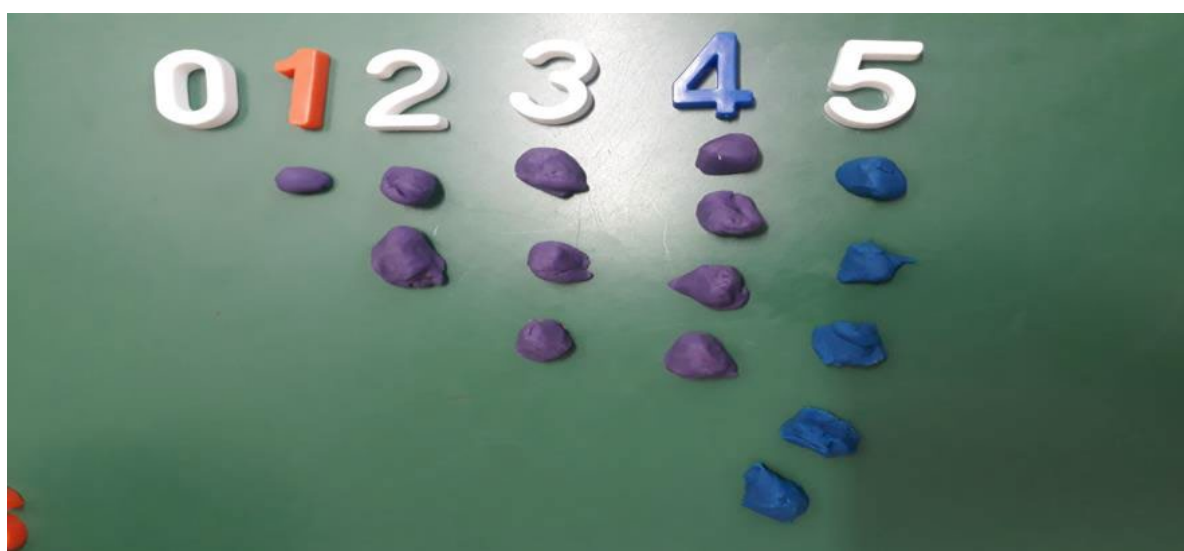
replanejada a ação desenvolvida em sala de aula. Dessa maneira, segundo Merlini, Santos e Magina (2017, p. 127),

Há de se pensar em uma estratégia de formação que possibilite a reflexão sobre a prática. Isso significa a possibilidade da criação, no contexto escolar, de uma cultura de análise sistemática para se refletir sobre essa prática.

Entretanto, durante o Processo Formativo Colaborativo proposto, além da reflexão de suas próprias práticas docentes, ao ter contato com as vivências compartilhadas, as participantes puderam contribuir umas com as outras, efetuando sugestões acerca de possíveis modificações nas práticas de suas colegas, visando colaborar com a promoção de uma Educação Inclusiva. Tal fato pode ser verificado a partir da fala da PSCEA1²⁹, disposta a seguir:

Após participar do curso refiz o meu planejamento tentando pensar em cada aluno meu. Então, como proposta elaborei atividades para serem desenvolvidas em grupos. No grupo 1, os alunos deveriam fazer a contagem de 0 a 5 e ligar ao número correspondente à quantidade de objetos nos conjuntos, fazer o número e depois colorir os desenhos. No grupo 2, os alunos deveriam reconhecer os números de 0 a 5 por meio de material concreto, fazer bolinhas com massinha de modelar de acordo com a quantidade solicitada. Assim, com o meu auxílio, todos conseguiram fazer, principalmente os alunos do grupo 2 que ainda não tinham coordenação motora para escrever os números (PSCEA1).

Figura 21³⁰ - Atividade desenvolvida pela Equipe 2 com EPAEE e estudantes da sala comum.



Fonte: Elaborado pela autora.

²⁹ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do segundo encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

³⁰ Esta atividade foi elaborada pelas participantes da pesquisa juntamente com os estudantes.

Sendo assim, o processo formativo propiciou um ambiente em que cada participante pôde rever suas práticas com a finalidade de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem capaz de englobar a todos os estudantes, incluindo aqueles que são considerados EPAEE. Isso se deu porque o processo proporcionou atividades teóricas e práticas para discutir temáticas que cerceiam a Educação Especial, com o objetivo de pensar e repensar estratégias e práticas educacionais com vistas a promover uma educação que seja, de fato, inclusiva. Em seu trabalho, Mantoan (2004) afirma que é necessário oferecer aos docentes cursos que abordem estratégias que visem uma participação ativa e consciente dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, essa é uma das estratégias para que seja possível recuperar a confiança dos professores em lidar e desenvolver práticas docentes que compreendam o processo de ensino e aprendizagem, englobando a todos os estudantes, sem exceção.

Além disso, o aspecto colaborativo da formação propiciou reflexões sobre o potencial de se realizar um trabalho e um ensino colaborativo, como é possível perceber a partir da fala da PSCEC1³¹, disposta a seguir:

Após as reflexões durante o encontro formativo, é possível refletir sobre muitas situações. Podemos abordar vários pontos, mas pensemos no aspecto das dificuldades de alguns alunos e nos alunos com deficiência. Desenvolver na sala de aula, estratégias em parceria com outro profissional que possam criar situações mediadoras, lúdicas para este público há de ser muito rico. Neste caso, podemos alcançar avanços significativos ao mesmo tempo em que há inovação nas práticas docentes; um professor auxiliando o outro com o único objetivo: ver o progresso do aluno. Cada sala e aluno têm sua particularidade e modos distintos de aprender, dar oportunidade para todos aprenderem cada um no seu tempo é contribuir para um ensino de qualidade e equidade. Leciono numa sala de 1º ano com 18 alunos. Tenho uma professora auxiliando duas vezes na semana. Encaminhei o artigo para conhecimento e vamos realizar atividades para a sala em parceria. Discutimos a respeito e acreditamos que é importante para nós, enquanto educadoras, fazer esta troca de conhecimento e adaptar para os alunos com deficiência e os que estão necessitando deste olhar especial. Por menor que seja o progresso, tem que começar, tem que errar, tem que rever, tem que refazer para uma hora acertar, pois o conhecimento é construído gradativamente (PSCEC1).

A partir da fala da PSCEC1, é possível notar que houve uma mudança em sua concepção acerca do trabalho colaborativo que pode ser desenvolvido dentro da sala de aula. Isso ocorre porque, de acordo com Zerbato (2018, p. 218):

³¹ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do quinto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

O modelo de formação e pesquisa na perspectiva colaborativa pode ser uma alternativa para a construção de um novo olhar sobre a importância do trabalho em conjunto e possibilidade de ruptura com a cultura de resistência em relação ao olhar do outro sobre a (minha) prática pedagógica.

A formação colaborativa, portanto, abre um terreno fértil para que seja criado um trabalho colaborativo realizado pelos profissionais que compõem o ambiente educacional, ao passo que desconstrói a resistência em trabalhar com o outro. Isso ocorre porque a formação colaborativa institui redes de relações formativas, a partir das quais é possível perceber que os diferentes pensamentos existentes neste contexto podem agregar aos indivíduos novas ideias e reflexões e, com isso, evidencia que a diferença não necessariamente é aquilo que divide, mas sim aquilo que pode somar.

O trabalho colaborativo apareceu durante as discussões enquanto um dos possíveis efeitos do Processo Formativo Colaborativo. Isso porque, ao estimular a prática e reflexão em equipe, o processo em questão fomentou a realização de um trabalho em conjunto por parte das participantes, demonstrando, de modo efetivo, os benefícios do trabalho colaborativo entre os diferentes seguimentos profissionais ligados à Educação Especial e Inclusiva, o que pode ser percebido a partir da fala da PSCEB1³², disposta a seguir:

Diante de tudo que foi lido no artigo e comentado em conjunto, fica muito claro que o trabalho colaborativo beneficiou a sala toda, pois os professores trabalharam juntos e somaram seus conhecimentos que eram diferenciados e juntos progrediram não só com o aluno em questão, mas com toda a sala. Portanto, quando penso em minhas práticas consigo ver o quanto um trabalho colaborativo faria toda a diferença na vida dos meus alunos, é extremamente necessário que nós professores das salas regulares tenhamos um professor em sala aula para que juntos possamos atuar com mais eficiência e atender realmente às necessidades dos alunos (PSCEB1).

Sendo assim, durante os encontros, as participantes puderam perceber que a cultura do trabalho colaborativo aparece enquanto uma possibilidade de potencialização do incentivo à inclusão escolar. Para Zerbato (2018, p. 80):

Mesmo que os professores do núcleo de ensino comum tenham uma formação inicial de boa qualidade, de modo a compreenderem e assumirem o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, necessitarão do apoio especializado dos professores de Educação Especial para o desenvolvimento

³² Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do quinto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

de estratégias, adaptação de materiais, utilização de recursos de baixa e alta tecnologia, entre outros (Vitaliano; Manzini, 2010).

A colaboração entre os docentes durante a formação ainda gerou discussões acerca do Ensino Colaborativo, como é ponderado pela PSCEB2³³ na fala disposta a seguir:

Após as discussões no encontro percebi que, hoje, em minha prática pedagógica, não há trocas e trabalho em colaboração com os outros professores (da turma) bem como, com a equipe gestora. Não há coensino e colaboração para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial e com os demais alunos da turma. Percebi que tenho caminhado sozinha, busco informações e formações de acordo com as minhas necessidades e meu interesse. Se faz urgente o repensar na atual "cultura escolar", nas práticas isoladas do professor regente da turma, e pensar em políticas que viabilizem a implementação do "coensino" nas redes de ensino, que tornem o "ensino em colaboração" uma realidade, onde todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores e equipe gestora) sejam responsáveis pelos pequenos avanços e pelos grandes resultados de todos os alunos (PSCEB2).

O Processo Formativo Colaborativo conduzido pela pesquisadora e autora da presente tese fomentou a reflexão e estimulou os participantes a pensarem sobre todas as questões que permeiam o trabalho com os EPAEE. Nesse sentido, o ensino colaborativo configura-se como uma das principais estratégias para se instituir a inclusão dentro do ambiente da sala de aula, visto que o fluxo de informação e conhecimento não é mais unidirecional, do professor para o aluno e sim multidirecional, havendo interações e trocas durante todo o tempo entre professores e alunos e entre alunos. Sendo assim, Capellini e Zerbato (2019) defendem a implantação do ensino colaborativo na sala de aula, reconhecendo a sua importância como ação pedagógica capaz de reforçar os laços de inclusão e auxiliar na cobertura de uma educação ampla, eficaz e acessível para todos, conforme afirmam Marin e Maretti (2014).

A formação colaborativa, portanto, propiciou uma discussão acerca dos paradigmas educacionais relativos à Educação Especial e Inclusiva, proporcionando aos indivíduos implicados no processo educacional reflexões sobre a cultura escolar e sobre as potencialidades de realizar um trabalho colaborativo que propicie um ambiente em que ocorram trocas de informações e reflexões sobre práticas inclusivas

³³ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do quinto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 "Descrição do Programa de Formação Colaborativa" desta tese.

a serem realizadas em sala de aula. Tal fato pode ser observado a partir da fala da PSCEA1³⁴, disposta a seguir:

Mediante os encontros realizados, conteúdos e trocas de experiências e alguns materiais compartilhados, isso me trouxe uma maior confiança na forma de mediar às atividades e confeccionar os materiais para trabalhar com todos e principalmente com os estudantes público-alvo da Educação Especial. O conhecimento adquirido foi de grande relevância para a aprendizagem, interação e socialização dos alunos dentro da sala regular. E aos poucos tenho trocado muitas informações e recebido muitas sugestões da professora do AEE para elaborar o meu planejamento semanal (PSCEA1).

As reflexões e mudanças propiciadas foram potencializadas pelos sentimentos proporcionados através de um contato reflexivo e prático de uma Educação Especial e Inclusiva, fato que será discutido na categoria disposta a seguir.

Categoria 5: Sentimentos proporcionados por meio do contato reflexivo e prático com uma Educação Especial e Inclusiva

Por meio das vivências advindas das atividades propostas na Formação Colaborativa de professores da SRM, sala comum e CP, foi proporcionado um ambiente capaz de gerar reflexões acerca da Educação Especial e Inclusiva. Neste espaço, as participantes puderam compartilhar suas reflexões, construir e reconstruir seus próprios conhecimentos e práticas e, com isso, desconstruir paradigmas que cerceavam sua prática docente. Durante todo este processo formativo, foi possível notar que, além de uma construção acerca dos seus conhecimentos teóricos e práticos, as participantes desenvolveram sentimentos a partir do contato com a Educação Especial e Inclusiva. Por este motivo, a categoria “Sentimentos proporcionados por meio do contato reflexivo e prático com uma Educação Especial e Inclusiva” foi criada para destacar as sensações desenvolvidas pelas participantes ao longo da formação.

Durante os encontros, foi possível perceber as sensações das participantes por meio dos relatos trazidos pelas participantes, que apareciam junto à tentativa de empreender uma Educação Especial e Inclusiva. As principais sensações se traduziam em sentimentos negativos, como insegurança, medo, angústia e

³⁴ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do quinto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

impotência, e sentimentos positivos, como alegria e empatia. No decorrer da sua pesquisa, Anjos, Andrade e Pereira (2009) analisaram discursos acerca da prática educacional realizada por professores em um contexto de tentativa da efetivação de uma Educação Inclusiva, problematizando os sentimentos gerados em tal processo. Segundo os autores, nas falas dos professores aparece um sentimento de impotência acerca da própria limitação do docente e das limitações sociais que cerceiam este contexto e que é gerado pelas dificuldades encontradas pelos professores dentro da sala de aula, gerando sentimentos negativos. Trata-se, portanto, das “[...] frustrações sofridas por ele, que geram um sentimento de não realização profissional” (Anjos; Andrade; Pereira, 2009, p. 122).

Entretanto, Anjos, Andrade e Pereira (2009) ainda destacam que é possível notar sentimentos positivos acerca da prática educacional inclusiva, como por exemplo, o sentimento de amor e satisfação. Segundo os autores, estes sentimentos são responsáveis por proporcionar aos docentes o “[...] gosto por aprender com o processo de inclusão, no qual os professores entendem que puderam modificar-se e tiveram crescimento profissional” (Anjos; Andrade; Pereira, 2009, p. 121).

Foi possível perceber, durante o Processo Formativo Colaborativo, que as participantes compartilharam mais seus sentimentos durante as atividades dos encontros específicos, como por exemplo, no segundo e no sexto encontro. Como já explicitado no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa”, durante o segundo encontro, a pesquisadora proporcionou uma dinâmica com 4 vídeos para que pudesse exercitar nas participantes o sentimento da empatia para com os EPAEE. Entretanto, como é possível notar a partir da fala da PSCEA2³⁵ disposta a seguir, outros sentimentos emergiram a partir deste contato:

As sensações vivenciadas na dinâmica do encontro foram as mais diversas: medo, surpresa, angústia e alegria. Com os olhos vendados não sabíamos como era o ambiente, como proceder sem o auxílio da visão, somente percebendo os estímulos, ruídos na situação do ambiente. Aí percebemos as dificuldades encontradas pelos nossos alunos e como se torna importante em nossa sala de aula proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo (PSCEA2).

Por meio da sua fala, a PSCEA2 demonstra ter vivenciado sensações de medo, surpresa, angústia e alegria, proporcionadas a partir da dinâmica realizada no

³⁵ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do segundo encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

segundo encontro. Os sentimentos descritos neste contexto demonstram o desenvolvimento da empatia por parte da participante, em relação aos EPAEE. Esse sentimento de empatia gerado nas participantes, por sua vez, propiciou reflexões acerca das suas práticas educacionais, como é possível notar a partir das falas da PSCEA1³⁶ e da PSCEB2³⁷:

Os vídeos assistidos durante o encontro foram maravilhosos, me fizeram refletir o quão é difícil para as pessoas com deficiência viverem nesse mundo. Através da dinâmica percebi que podemos e devemos fazer a diferença e isso despertou em mim ainda mais a empatia (PSCEB2).

As sensações vividas no encontro foram de empatia e reflexão. Eu refleti muito sobre a minha atuação e aos poucos estou colocando em prática os conhecimentos compartilhados durante a formação (PSCEA1).

No decorrer da sua fala, a PSCEB2 afirma que a dinâmica realizada no segundo encontro da formação despertou um sentimento de empatia, fazendo com que fosse possível fazê-la refletir e perceber as dificuldades vivenciadas pelos EPAEE. A PSCEA1, assim como a PSCEB2, também afirma ter desenvolvido um sentimento de empatia que a proporcionou reflexões acerca da sua atuação docente que, por sua vez, provocou uma mudança em suas práticas educacionais.

Segundo Machado (2020, p. 743), “[...] a empatia ainda pode ser fator preponderante para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e a relação professor-aluno, abarcando a diversidade presente em sala de aula”. Dessa maneira, tal sentimento aparece como um tipo de ferramenta capaz de proporcionar reflexões aos docentes acerca da sua própria prática, levando em consideração a singularidade do seu estudante e, conseqüentemente, propiciando um ambiente inclusivo.

O sentimento de empatia é capaz de propiciar reflexões por parte dos docentes porque, ao mobilizar tal sensação, o professor “[...] abre seus horizontes ampliando a realidade da sua concepção, que se liberta dos círculos definidos por suas próprias ideias autocentradas” (Brolezzi, 2014, p. 15). Sendo assim, ao desenvolver o sentimento de empatia, as participantes puderam ampliar suas perspectivas acerca do que realizavam dentro da sala de aula, proporcionando um processo de construção e reconstrução das suas próprias práticas.

³⁶ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do segundo encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

³⁷ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do segundo encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

Além disso, a construção do sentimento de empatia permite ao docente que se abra para o acolhimento não só dos estudantes, mas também de outros sujeitos empenhados no processo educacional, potencializando a existência de um trabalho colaborativo. Tal situação pode ser percebida a partir da fala da PSRMEB1, disposta a seguir:

A formação me proporcionou a possibilidade de refletir sobre conceitos e sobre minhas práticas acerca da Educação Especial e Inclusiva. Ao promover uma reflexão sobre os aspectos teóricos e práticos, a formação me propiciou o entendimento de alguns conceitos e a revisão de certas práticas e metodologias adotadas junto aos EPAEE. Sendo assim, acredito que após a formação, irei conseguir lidar melhor com estes alunos e até mesmo com os PSC, uma vez que aprendi que uma das chaves para se ter um ensino que seja de fato inclusivo, é realizar um trabalho colaborativo com outros professores. Por isso, acredito que essa formação tenha me tornado apta para acolher e lidar com dúvidas e receios não só de alunos, mas também de PSC e outros sujeitos relacionados ao processo de ensino (PSRMEB1)³⁸.

A participante, ao final da sua fala, demonstra ter desenvolvido uma aptidão de acolher ao outro e isso não só em relação a um estudante, mas também em relação a um PSC ou qualquer outro sujeito envolvido no processo educacional. Isso demonstra que o desenvolvimento do sentimento de empatia permite, portanto, aos envolvidos no processo educacional, a criação de outra educação, uma educação da empatia. Neste sentido, Brolezzi (2014, p. 19) afirma que:

Empatia como mobilização para o outro pode ser entendida, pensamos nós, como ampliação de horizontes, como descentralização de si mesmo. Se no universo da cultura o centro está em toda parte, então a educação da empatia serviria para ajudar a quebrar vínculos com conhecimentos já adquiridos e insuficientes, e abertura para o universo do saber.

Ao exercer uma educação da empatia, o docente se torna apto a abrir suas fronteiras para aceitar as multiplicidades que existem dentro de uma sala de aula, acolhendo-as e respeitando-as, realizando um processo educacional inclusivo. Sendo assim, ao se discutir a formação de professores para se lidar com uma Educação Especial com vistas à inclusão, é necessário voltar os olhares para a empatia, visto que é necessário que o docente esteja preparado para um contato com as diversidades que compõem o ambiente escolar, de modo que realize uma abertura ao outro, desenvolvendo assim uma capacidade de escuta e acolhimento das diferenças que surgem no processo educacional. Por este motivo, segundo Brolezzi (2014, p. 5),

³⁸ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do sexto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

“Uma atitude tipicamente de empatia é olhar para as pessoas, as ideias e os autores, tentando ver o que os une, o que os torna semelhantes e de que forma poderiam atuar juntos”. Sendo assim, a empatia, além de proporcionar a inclusão, propicia um espaço de colaboração, ao passo que amplia as fronteiras do sujeito, rumo a aumentar a sinergia com os outros.

O espaço colaborativo que emergiu através do processo formativo, propiciou outros sentimentos às participantes, ao passo que múltiplos afetos circulavam nestes entremeios. Outra sensação relatada através das falas das participantes foi a de confiança, como é possível notar a partir da fala da PSCEA1³⁹, disposta a seguir:

Mediante os encontros realizados, conteúdos e trocas de experiências e alguns materiais compartilhados, me trouxe uma maior confiança na forma de mediar as atividades e confeccionar os materiais para trabalhar com todos e principalmente com os estudantes público-alvo da Educação Especial. O conhecimento adquirido foi de grande relevância para a aprendizagem, interação e socialização dos alunos dentro da sala regular (PSCEA1).

É possível notar que a confiança de tal participante advém justamente das trocas de experiências e de materiais realizados através dos encontros da formação. Segundo Lima-Rodrigues (2017), o desenvolvimento de tal sentimento se encontra ligado à conciliação entre os aspectos teóricos e práticos da formação docente, uma vez que

a possibilidade de uma intervenção supervisionada permite a sua harmonização com o conhecimento mais teórico e valoriza (e/ou aumenta) a autoconfiança do estudante para resolver situações novas e complexas na sua vida profissional (Lima-Rodrigues, 2017, p. 56).

A confiança gerada no processo de formação permitiu aos docentes se empenharem em se utilizar de estratégias pedagógicas diferenciadas, reconhecendo que todos aqueles seres singulares que compõem uma sala de aula são capazes de aprender. Com isso, tal sentimento abre fronteiras para se pensar uma Educação Especial e Inclusiva como uma possibilidade de construção de ambiente melhor nos quais alunos e professores sintam-se motivados a aprender juntos e respeitados nas suas singularidades (Silva; Aranha, 2005).

Cabe ressaltar ainda que, além de proporcionar um contato reflexivo e prático com uma Educação Especial e Inclusiva, a formação colaborativa propiciou um

³⁹ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do quinto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

espaço no qual as participantes podiam compartilhar seus conhecimentos e vivências criando, assim, uma rede de apoio mútuo que funcionou enquanto um agente potencializador do sentimento de confiança, uma vez que, de acordo com Lima-Rodrigues (2017, p. 55, grifos dos autores),

Os professores habituados a refletir em conjunto mostram uma melhor tolerância ao erro, certamente porque se sentem mais confiantes e capazes de encontrar caminhos alternativos e de resolver eventuais problemas. Citamos a frase de um experiente professor que nos disse: *“quando se reflete em conjunto, não se encontra “a” solução, mas avaliamos as soluções possíveis e escolhemos a que nos parece menos má”*.

Portanto, a confiança é capaz de fazer com que cada docente se empenhe em trabalhar com uma Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Sendo assim, a confiança em si mesmo, nos outros e no próprio processo educacional, se torna uma das peças fundamentais para que seja possível conceber outra sensação: o sentimento de fazer a diferença na educação. Tal contexto pode ser notado a partir da fala da PSCEA2⁴⁰, disposta a seguir:

Através desses conhecimentos e de outros, tenho certeza de que farei a diferença na escola em que atuo. Hoje com a demanda cada vez maior de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, todo o aprendizado e a experiência para nós, professores, se torna necessário e útil. Parabéns, professora, excelente formação! (PSCEA2).

Confesso que o tema da Educação Inclusiva sempre me deixou com muitas dúvidas e incertezas, pois é bastante amplo e muito importante para toda a sociedade. Quando convidada a participar da formação, sabia que seria um grande desafio, mas ao mesmo tempo muitos aprendizados e novos conhecimentos contribuiriam para o meu trabalho pedagógico. Acredito que este modelo de formação colaborativa poderia ser estendido para os horários de HTPC, para que seja possível proporcionar aos professores momentos reflexivos acerca da sua própria prática. Por isso, enquanto CP, saio dessa formação confiante para dar aos professores da sala regular o devido suporte e, com isso, tentar proporcionar uma Educação Especial e Inclusiva (CPEA15)⁴¹.

Dessa maneira, o contato reflexivo e prático, proporcionado pela formação colaborativa, proporcionou às participantes uma sensação de ter a possibilidade de fazer a diferença no processo de educação e, com isso, ocuparem de fato o lugar do

⁴⁰ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do sexto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

⁴¹ Resposta coletada por meio da atividade proposta ao final do sexto encontro formativo. As atividades estão descritas no item 6.1 “Descrição do Programa de Formação Colaborativa” desta tese.

educador enquanto um agente modificador da realidade, uma vez que

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (Nóvoa, 1992, p. 17).

É possível notar, a partir da fala da PSCEA2 e da CPEA15 que o contato reflexivo e prático com uma Educação Especial e Inclusiva, proporcionado pelo processo formativo colaborativo, modificou suas concepções acerca da educação e, inclusive, acerca de si mesmas enquanto sujeitos envolvidos no processo educacional. Sendo assim, a partir de ambas as falas, é possível perceber a existência de uma movimentação das participantes rumo à transformação da educação, visando torná-la um processo inclusivo. Tal mobilização, por sua vez, demonstra que a formação colaborativa afetou cada participante de modo a tornar possível o acréscimo de outros conhecimentos acerca da temática da Educação Especial e Inclusiva.

Entretanto, o ambiente de trocas de informações e conhecimentos, criado a partir da formação, não afetou somente as docentes e coordenadoras que participaram, mas também a própria formadora. Tal fato será discutido no tópico presente a seguir.

6.3 Análise do Processo Formativo Colaborativo pela pesquisadora a partir da Autoscopia

Em conjunto com as participantes do processo formativo colaborativo, a pesquisadora e autora desta tese atuou como formadora em todos os seis encontros realizados, participando ativamente das atividades, das discussões levantadas e mediando a troca de conhecimento entre todos os envolvidos. Assim, enquanto professora da SRM do município onde a tese foi desenvolvida, possuía também a prerrogativa de analisar, contrapondo com a fundamentação teórica, os resultados alcançados com os encontros formativos realizados.

Assim, um dos resultados mais notáveis do encontro foi o despertar do espírito colaborativo dos profissionais envolvidos. O desenvolvimento sistemático e a sequência dos encontros produziram, como resultado, a superação das barreiras

existentes de comunicação, integração, discussão e planejamento no âmbito do trabalho na sala de aula, mostrando que é possível desenvolver e utilizar mecanismos, tal como a formação colaborativa, para a superação dessas dificuldades. Esse pensamento encontra respaldo nas afirmações de Carrilho (2011) que afirma que a colaboração fomenta a busca pela mudança de atitude dos profissionais da educação, visto que as discussões dela emergidas promovem o diálogo e a troca de experiências, convidando os professores a refletir sobre seus planejamentos e suas práticas pedagógicas trazendo, sobretudo, melhorias no processo de ensino e aprendizagem no ambiente das suas respectivas escolas.

Outro resultado notável observado refere-se ao potencial de liberação e utilização da criatividade para a solução de problemas relacionados ao desenvolvimento das aulas e das estratégias para se alcançar a todos os estudantes. Isso ficou demonstrado na preparação e na realização das aulas que cada equipe de professores fez e nas atividades de matemática para se trabalhar com os números. Estas, por sua vez, foram pensadas, desenvolvidas e adaptadas para incluir a todos os estudantes. Portanto, o fomento à liberação do potencial criativo de cada profissional envolvido na dinâmica de ensino escolar, com vistas ao desenvolvimento de soluções pedagógicas que visem trazer inclusão e equidade no ensino de todos os estudantes, é visto como um fator bastante positivo, produzido durante os encontros formativos. Isso se dá à medida que o estímulo e a utilização da criatividade para o desenvolvimento de soluções integradoras e inclusivas podem trazer, como resultado positivo, maior eficiência e eficácia na escolarização do estudante com deficiência. Para além desse benefício, pode trazer também impactos positivos na prática do professor em sala de aula e, com isso, conduzir o ambiente escolar ao caminho da inclusão, conforme apontam Becevelli *et al.* (2020).

A utilização da Autoscopia e os benefícios colhidos pela utilização dessa técnica é outro fator a ser destacado durante os encontros formativos. Foi pela utilização da supracitada técnica que se tornou possível fazer com que os profissionais refletissem sobre a sua própria prática, a da sua equipe e à das demais colegas participantes, inclusive relacionados ao processo formativo proposto pela pesquisadora. E esses eventos desencadearam a liberação da criatividade, do potencial construtivo, do desenvolvimento de parcerias e da sinergia observada na criação das soluções e das atividades propostas em cada um dos encontros. Conforme cita Leite (2012), a Autoscopia se apresenta como uma ferramenta

excelente para possibilitar ao professor observar a si mesmo com o distanciamento necessário para refletir sobre o seu próprio desempenho, postura e prática, reformulando o seu agir docente e reestruturando o seu planejamento de aulas.

Como último fator positivo a ser destacado, tem-se o aspecto dos sentimentos despertados durante o encontro formativo. O fato de se colocar no lugar do outro, nas mesmas condições que ele, fez crescer o sentimento de empatia, de compreensão e de vontade de ajudar o outro, notadamente os EPAEE em sua jornada de aprendizado. Conforme já mencionado, houve participantes que chegaram até mesmo a ficar emocionadas, experimentando esse sentimento. Essa percepção ficou bastante nítida durante as atividades de limitação dos sentidos utilizando, num primeiro momento, somente a audição e, num segundo momento, somente a visão. E esse aspecto da afloração do sentimento é citado por Arcaro e Lucion (2021), ao afirmarem que os professores, quando estimulados a entender e a enfrentar as condições e as dificuldades de seus EPAEE, passam a desenvolver sentimentos de empatia, acolhimento, amorosidade e deixam de lado julgamentos detratores de todo o processo de inclusão.

Em relação à fator limitante, observado durante os encontros formativos, pode ser destacada a indisponibilidade de horários, dada a carga horária já elevada, para nove das profissionais participantes - oito que responderam ao questionário, mas não participaram da formação e uma que respondeu ao questionário e desistiu ao final do segundo encontro formativo. Esse fato pode ser constatado pelo número de participantes que permaneceram até o final dos encontros, que foi significativamente menor, se comparado aos que responderam ao questionário. Os desistentes alegaram indisponibilidade, visto que a grande maioria deles trabalha em dois horários, tendo que participar, portanto de dois HTPC semanais. Para a realização dos encontros formativos em questão, a secretaria de educação do município onde a pesquisa foi desenvolvida não liberou, do horário do HTPC, os profissionais participantes, conforme solicitado pela pesquisadora. As referidas dificuldades e limitações também foram encontradas por Urzetta e Cunha (2013) no desenvolvimento dos seus trabalhos de proposição de uma formação colaborativa e de uma formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. E esses fatores são apontados pelas autoras como inerentes ao processo de mudança não devendo, portanto, se tornarem motivo de parada ou de não desenvolvimento de programas de tal magnitude.

Para sintetizar a avaliação da autora, os aspectos positivos da formação colaborativa superam amplamente o fator limitante de indisponibilidade de horário das participantes que não deram continuidade. Cabe ressaltar aqui que a autora não observou qualquer aspecto negativo oriundo da formação colaborativa em si. A limitação de horário foi o principal fator contrário, sendo externo à formação colaborativa e não gerando um resultado ou efeito negativo da condução deste processo. Portanto, a autora considera que tal programa, com tamanha amplitude de benefícios, poderia e deveria ser utilizado pela secretaria municipal de educação, estendendo-o aos demais professores e coordenadores da rede, sendo possível, como sugestão, a utilização do espaço do HTPC, com uma frequência a ser definida, para a sua implementação.

A seguir, serão apresentadas as considerações finais para toda a dinâmica de desenvolvimento do presente trabalho, confrontando os objetivos elencados no início da presente tese com os resultados alcançados, para que seja possível se estabelecer uma avaliação a respeito do cumprimento ou não dos objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, durante todo o seu desenvolvimento, manteve-se na direção e na observância de cumprir com o objetivo geral e os objetivos específicos. Sendo assim, cumpriu com o objetivo de propor e conduzir um Processo Formativo e Colaborativo entre CP, professores da SRM e professores da classe comum, ao convidar esses profissionais de todas as escolas do município onde essa pesquisa foi realizada. A partir da experiência vivenciada e de acordo com a abordagem CCS, constata-se a importância de definir, junto com os envolvidos no processo formativo, os temas que se desejam e sentiam a necessidade de trabalhar em maior profundidade durante a execução dos encontros. Para tanto, os meios digitais podem facilitar a coleta e a seleção dos desejos dos envolvidos no processo formativo.

Após um levantamento minucioso, é de fundamental importância realizar um planejamento para o atendimento das necessidades dos participantes envolvidos no Processo Formativo e Colaborativo, com os temas macros sendo indicados pelos membros em processo formativo. No entanto, é necessário compreender que ao longo dos encontros, de acordo com a abordagem CCS, novos temas podem aparecer ou os já existentes podem sofrer alterações, trazendo dinamismo ao processo, fazendo com que tanto o planejamento macro quanto o micro tenham ampla participação dos envolvidos. No que diz respeito aos processos formativos que envolvem a Educação Especial e Inclusiva, é de fundamental importância, estar em seu planejamento, um programa que aborde e lance luzes sobre as políticas educacionais, que dão diretrizes para o tema em questão, pois é necessário entender as políticas envolvidas no tema do processo formativo. Na pesquisa em tela e, em particular, foi discutida a PNEPEI (BRASIL, 2008a). Assim, no decorrer das ações realizadas, no processo formativo, torna-se factível a compreensão de como se proporcionar uma formação colaborativa e reflexiva para o cumprimento das políticas educacionais, de maneira que esta esteja sempre atualizada, versando sobre a Educação Especial e Inclusiva, possibilitando as mudanças nas práticas da comunidade escolar, para atendê-las.

Vale destacar, que a pesquisa com o caráter colaborativo da formação, deve, constantemente, junto com os envolvidos no processo, verificar se os temas estão respondendo às demandas dos envolvidos, de maneira a ser significativa para a comunidade escolar inserida no processo formativo. Assim, deve-se fazer uma

constante análise, junto com os envolvidos, se a supracitada pesquisa está permitindo a construção do conhecimento de forma significativa e se atende ao contexto envolvido. Logo, a formatação de cada encontro deve ser realizada em colaboração com todos, estimulando o desenvolvimento e a reflexão sobre as suas próprias ações. Neste processo a técnica da Autoscopia possibilita a observação da ação de cada participante e o leva a uma maior reflexão, sobre a atuação, uma vez que os registros ocorrem de forma fidedigna.

Além disso, um Processo Formativo Colaborativo deve ter caráter multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, além de contar com a presença de profissionais de diversas áreas para que cada um possa compreender o seu papel. Neste sentido, juntos, poderão realizar um planejamento, desenvolvimento, reflexão, análise e novos planejamentos, de acordo com os preceitos da abordagem CCS, que usa como estratégia pedagógica o desenvolvimento de projetos.

Uma das grandes contribuições desta pesquisa reside no estabelecimento de novas bases para os processos formativos para o desenvolvimento de trabalhos de caráter colaborativo em ambientes escolares. Esta investigação deixa como legado estratégias, metodologias e aplicações de técnicas com sequências didáticas que poderão servir de norte para outros pesquisadores e para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos em outras instâncias formativas. Numa perspectiva futura, novas configurações, com outros profissionais participantes, de forma intersetorial, também poderão ser estudadas, tendo este Processo Formativo Colaborativo como referência mesmo em municípios com características socioeconômicas e culturais distintas e contextos educacionais diversos.

A presente tese, durante o desenvolvimento da pesquisa que a constrói, teve como participantes neste processo o PSC, professores da SRM e CP. Portanto, espera-se que esse trabalho possa servir como base para um número crescente de pesquisas em processos formativos, nos mais diversos ambientes, extrapolando a metodologia e os conceitos aqui empregados, tendo a abordagem e a colaboração como fundamentos, para a realização de outros processos formativos. Ou seja, não somente àqueles que dizem respeito à inclusão, mas para os processos educacionais que busquem aumentar os níveis de sinergia e cooperação entre os seus profissionais e, com isso, conseguir aumentar os níveis da qualidade da educação.

Como aprendizado durante a condução de todo o processo formativo, a autora reconhece que a formação colaborativa ora proposta e realizada não deveria

contemplar apenas os coordenadores e professores que têm EPAEE em suas salas de aula, pois isso pode não abranger a diversidade total de perfis profissionais que atuam na escola e que também contribuem para o desenvolvimento da Educação Inclusiva.

Há, ainda, a compreensão de que esforço adicional deve ser empregado para contemplar todos os professores e gestores da rede municipal e que, para alcançar tal objetivo, deve-se empreender esforços extras para se encontrar essas saídas, procurando fazer uma formação na escola. Uma delas poderia ser, por exemplo, negociar a utilização de um ou mais HTPC mensal para a condução dos encontros. Isso aumentaria a adesão dos profissionais. Portanto, a carga horária elevada e a indisponibilidade de horários alternativos se mostraram obstáculos significativos, limitando a participação ativa de alguns professores no programa formativo.

A pesquisa e todo o trabalho que originou a presente tese foram conduzidos, conforme já citado, em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo. Isso pode limitar a reprodução exata do modelo deste trabalho em outros municípios cuja condição e estrutura sejam inferiores, bem como em contextos educacionais diferentes ao da presente tese. Adaptações ao modelo aqui apresentado podem ser necessárias para essa aplicação em outros locais.

Por ser de natureza predominantemente qualitativa, a presente tese centrou-se em abordagens desta natureza em detrimento ao maior emprego de métodos quantitativos, o que não invalida toda a metodologia e a sequência aqui utilizada. Entretanto, o uso de métodos quantitativos traz maior robustez às análises efetuadas e permite compreender de forma estruturada e lógica as relações e a dinâmica dos fenômenos estudados.

O trabalho desenvolvido durante o processo de formação dos profissionais envolvidos produziu elementos para o desenvolvimento desta tese. Entretanto, avaliações mais assertivas sobre a eficiência e a eficácia dos métodos empregados encontram limitações na falta de um período pós-formação em que se pudesse avaliar o impacto das formações conduzidas no contexto de atuação dos profissionais participantes. Com base nesse diagnóstico, para se avaliar a sustentabilidade e a eficácia do programa formativo, poderiam ser feitas reuniões com frequência de tempo a ser definida em comum acordo com os participantes para avaliação e discussão dos métodos empregados pelos professores em sala de aula. Além disso, a pesquisadora

e autora da presente tese poderia assistir algumas aulas em datas definidas e fazer uma avaliação da atuação dos professores após a conclusão do processo formativo.

Durante a realização da pesquisa para a presente tese, baseando-se nas informações coletadas, ficou claro que repensar a formação de professores é fundamental para garantir a eficiência e a eficácia da Educação Especial e Inclusiva. Suprir as necessidades e demandas do EPAEE é, sobretudo, proteger um direito garantido por lei. Ademais, a inclusão configura-se como um importante instrumento para a transformação educacional, principalmente no âmbito social dos EPAEE.

Todavia, o estabelecimento da inclusão traz consigo grandes desafios a serem superados. Entre eles, está a questão da formação do professor, com vistas a prepará-lo para a mudança no seu fazer pedagógico, envolvendo fatores como elaborar atividades e conteúdo não somente para os EPAEE, mas para todos os estudantes, tendo em vista a equidade de oportunidades de aprendizado. Assim, para que a inclusão seja efetivada, torna-se essencial que todos os envolvidos aceitem os desafios para conquistar a inclusão, ampliando e reverberando os objetivos pretendidos, as ações a serem concluídas e os resultados alcançados. Desse modo, a Educação Inclusiva deixará de ser apenas uma obrigação legal e prevista em documentos e PPP de escolas, tornando-se realidade entronizada na sociedade e no cotidiano das escolas Brasileiras.

Para a consecução de um processo formativo colaborativo com vistas a promover a inclusão e a equidade no ambiente escolar, são necessários o envolvimento e a reformulação da atuação das partes diretamente relacionadas, como por exemplo: equipe gestora, PSC e professores da SRM, podendo envolver outros setores. Esse processo precisa estimular a reflexão dos profissionais envolvidos, no tocante à revisão das suas práticas em sala de aula. Para o melhor aproveitamento da formação por parte dos profissionais, é importante que eles estejam abertos a rever suas próprias práticas, a desconstruir e a reconstruir pedagogias inovadoras de atuação e também que estejam dispostos a se colocar no lugar do outro, ter empatia e dialogar, dispondo-se a trabalhar em equipe para replanejar e repensar novas abordagens e técnicas para possibilitar a reflexão sobre a atuação de cada um.

Ao propor e conduzir o processo formativo descrito nessa tese, a autora conclui que há desejo dos professores em proporcionar equidade de ensino na sala regular. Há, inclusive, professores que procuram por formações e a custeiam com recursos próprios, numa tentativa de obter subsídios e lastro de conhecimento para atuação

em sala de aula. Entretanto, isso não basta. Efetivar a inclusão em sala de aula requer doses diárias de planejamento, reflexão, trabalho em equipe, desenvolvimento de novas práticas e abordagens e preparo para lidar com o desafio complexo de atender a todos os estudantes com equidade, respeitando e valorizando as singularidades de cada pessoa em um ambiente heterogêneo e multicultural. Para que haja sucesso na promoção da inclusão, é preciso que toda a escola esteja preparada para a quebra de paradigmas e o estabelecimento do novo: infraestrutura adequada, profissionais preparados com ações articuladas e comunidade escolar receptiva. Não menos importante, o apoio da família e da sociedade ao projeto inclusivo, com vistas a promover a mudança de realidade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. In: ALARCÃO, I. (org.). Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 1, p. 11-39.
- ALMEIDA, C. E. M. Educação especial na formação de professores das Universidades de Mato Grosso do Sul. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, abr., 2006.
- ALMEIDA, D. B. *et al.* Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. Educação: **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 32, n. 1, 2007.
- ALVES FILHO, A. A crise geral dos paradigmas dissensuais em sociologia. **Achegas.net**, Rio de Janeiro, v. 23, 2005.
- AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.
- ANDRÉ, A. L.; ROMANOWSKI, J. Estado da arte sobre a formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades Brasileiras (1990-1996). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22. 1999, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPEd, 1999. CD-ROM.
- ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41–56, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 8 abr. 2023.
- ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 116-129, 2009.
- ANUNCIAÇÃO, D. V. A. **A gestão educacional na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Manaus**. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2019.
- ARCARO, R. B. S, LUCION, C. S. Percepções, sentimentos e emoções de professores frente ao processo de inclusão. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, n. 3, p. 63-85, set./dez., 2021. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/pedag/article/download/6889/5885>. Acesso em: 21 set. 2022.

ARGYRIS C.; SCHÖN D. A. **Theory in Practice**: Increasing When analyzing their accounts, these nurses are Professional Effectiveness. San Francisco: Jossey Bass, 1974.

AUGUSTO, F. A. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva**: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I. 2019.156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente: 2019.

BARBOSA, D. A. L. **Ensino colaborativo**: contribuições para a inclusão escolar. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70-2011.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos **Revista Brasileira Educação**, São Paulo, v. 20, n. 62, set. 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Acesso em: 12 maio 2023.

BASTOS, F. B.; HENRIQUE, J. Pesquisa colaborativa: do isolamento docente a partilha entre pares. *In*: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: UFPI, 2016. p. 301- 319.

BAÚ, M. A. Formação de professores e a Educação Inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v.5, n. 12, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4227>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BECEVELLI, I. R. S; GONÇALVES, A. F. S; GOULARTE, S. F.; COSTA, E. C. O ensino/trabalho colaborativo e a formação de professores na perspectiva da Educação Especial inclusiva. *In*: ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 2020. Espírito Santo. **Anais [...]**. Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34460>. Acesso em: 15 set. 2022.

BEYER, H. O. A. A Educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n. 22, 2003.

BIZELLI, J. L. **Educação e Trabalho Docente**. 1. ed. Bauru: Editora IberoAmericana de Educação, 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Casa Civil, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Casa Civil, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.949 de 26 de agosto de 2009.** Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **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). Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRIANT, M. E. P; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p. 141- 154, jan./ mar., 2012.

BROLEZZI, A. C. Empatia em Vigotski. **Dialogia**, n. 20, p. 153–166, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4944>. Acesso em: 16 abr. 2023

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IraMuteQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jun. 2021.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

CANEN, A; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

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

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. *In:* ALMEIDA, M. A, MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares.** Araraquara: Junqueira & Martins, 2008. p. 1, p. 104-112.

CAPELLINI, V. L. M. F. Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. *In:* MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões:** teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012.

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 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CARRILHO, M. R. F. S. **Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional:** contribuições da investigação. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Inovação e Mudança Educacional) - Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal, 2011.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

COSTA, M. C. S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da Educação Inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental.** 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, 2014.

DALBEN, Â. I. L. F. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira Educação [online]**, v.14, n.40, p. 66-82. 2009.

DANTAS, S. R. G. P. **Formação continuada de professores pela perspectiva colaborativa: uma proposta para práticas inclusivas.** 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação De Gestores Educacionais Instituição de Ensino) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DESGAGNÉ, S. *et al.* L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montréal, v. 27, n. 1, p. 33-64, 2001.

DIAS, C. C. História da educação e trabalho no Brasil: a inclusão excludente e a exclusão includente. **Revista Agora**, n. 28, p. 132–158, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/20766>. Acesso em: 31 jul. 2023.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação Brasileira. Brasília: INEP, 2016.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto, PT: Porto, 1997.

DUEK, V. P. A visão dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. **Educação: Saberes e Práticas**, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/56>. Acesso em: 20 set. 2022.

ENSCH, D. I; MARTINS, M. D; BARCELLOS, C.R.H. Formação continuada colaborativa: possibilidade efetiva da formação de professores pelos professores. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS**, v. 5, n. 1, p. 229-237, oct. 2017. Disponível em: <http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/199>. Acesso em: 17 set. 2022.

FELDENS, M. G. F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.13, n. 61, p. 16 - 26, nov./dez., 1984.

FONSECA, K. A. Orientação colaborativa aos professores do ensino comum do município de Bauru: perspectiva inclusiva. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3.; 2008, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008.

FORTE, A. M. B. P. X. **Colaboração e desenvolvimento profissional de professores**: perspectivas e estratégias, um estudo realizado numa EB2, 3 Minho, Portugal. 2009. 518 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Portugal, 2009.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981, p.47.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GADOTTI, M. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAI, N. A. **A formação continuada a partir do “chão da escola”**: possibilidades e tensões de um processo participativo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiol. Revista Saúde*, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n1.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, p. 335-342, 2015.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira Educação**. Rio de Janeiro, v.18, n. 52, jan./mar. 2013.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p.85-90, ago. 1996.

GATTI, B. A. *et al.* **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A. *et al.* (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 229 -243.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; DALMAZO, M. E.; ANDRÉ, A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark>. Acesso em: 14 mar. 2021.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico cultural. *In*: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Caderno. **CEDES**, Campinas. v. 26, n. 69, p. 163-184, 2002.

GÓES, R. S. **O direito à educação**: um estudo sobre as políticas de Educação Especial no Brasil (1974/2008). 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GOMES, I. S; CAMINHA, I. O. guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 395-411, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view>. Acesso em: 02 maio. 2021.

HERMES, S. T. **Educação especial & educação inclusiva**: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. 2017. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília, DF: Líder Livro, 2008. 136 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas**: censo da educação básica 2018. Brasília: Inep, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas**: censo da educação básica 2019. Brasília: Inep, 2019.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “Especial” na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial. *In*: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6, 2011. Nova Almeida. **Anais [...]**. Nova Almeida, 2011. p. 1-17. Disponível em: <http://ppees.ufms.br/wp136content/uploads/2015B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebello-SNPEE.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

KUHNEN, R. T. **A concepção de deficiência na política de educação especial Brasileira (1973-2014)**. 2016. 367 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LAGO, D. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - São Carlos: UFSCar, 2014.

LANIER, J.; LITTLE, J. Research on teacher education. *In*: WITTROCK, M. (ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Mcmillian, 1986. p. 527-569.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-68, São Paulo, 2012.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, v. XXII, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIEBERMAN, A. Collaborative research: Working with, not working on. **Educational Leaderships**, n. 43, p. 28-32, 1986.

LIMA-RODRIGUES, L. M. S. Formação ativa e expressiva de professores: “bagunçando o coreto” para estimular a inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 709-722, 2017.

LINARD, M. Les effets du feedback par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de groupes-classe. **Bulletin de Psychologie**, Tome XXVIII, n. 316, spécial, p. 9-12, 1974.

LUIZ, I. C. *et al.* Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. **Journal of Physical Education**. [online], v. 27, sep. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552016000100119. Acesso em: 12 ago. 2022.

MACHADO, S. A. S; BARROS, A. B. A atuação do CP no processo de inclusão. *In*: IX JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9., 2019. Maranhão. **Anais [...]**. Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, 2019. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalhossubmissao/d_590_5905cb7317857dc7. Acesso em: 12 abr. 2022.

MACHADO, B. A. B. Relação professor-aluno com deficiência: reflexões sobre empatia docente e inclusão escolar na rede pública. *In*: XX ENDIPE / RIO 2020: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 20., 2020, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Pampa, 2020. p. 738 – 744. Disponível em: file:///C:/Users/61127/Downloads/PosterXXENDIPERio2020_BRBARAMACHADO.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

- MALHEIRO, C. A. L. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.1, n.2, p. 1 -19 maio/ago. 2001a.
- MANTOAN, M. T. E. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001b.
- MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED. *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. D. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, Educação Inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 79-93.
- MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. **Pátio: Revista Pedagógica**. Porto Alegre, v. 5, n. 20, fev./abr. p. 18-23, 2002b.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação (PUC/RS)**, Porto Alegre, v. 58, n. 1, p. 55-64, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MANZINI, E. J. Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. **Revista Mensagem da Apae**, v. 36, n. 84, p. 17-21, 1999.
- MARCELO, C. **Lineas de investigación en formación del profesorado**. *In*: MARCELO, C. Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- MARIN, M; MARETTI, M. **Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar**. 2014.
- MARTINELLI, J. A; VITALIANO, C. R. Trabalho colaborativo de uma professora especialista em Educação Especial em uma escola com educação em tempo integral. *In*: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 1.; 13ª JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 13., 2016, Marília. **Anais [...]**. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2016.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Precocidade e altas habilidades/superdotação: formação e suporte a educadores. *In*: OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R. **Educação Especial: suportes para o desenvolvimento infantil e os processos educativos**. São Paulo: Apprehendere, 2015, p. 6-18.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**, 5. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. 1. ed. Marília, SP: ABPEE. 2016.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre a educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MERLINI, V. L.; SANTOS, A.; MAGINA, S. M. P. Estratégias formativas: um elemento potencializador para ressignificação da prática docente. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, v. 19, n. 1, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MOHER, D. *et al.* The PRISMA Group: preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **PLoS Med**, v. 6, n. 7, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>. Acesso em: 04 maio. 2021.

MOREIRA, C. J. M. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Luís - MA, no período de 2009 a 2012**. 2016. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2016.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 maio 2022.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In*: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997a.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, I., (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997b. p. 29-41.

NÓVOA, A. O professor se forma na escola. **Nova Escola**, n. 142, 2001.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. *In*: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. 2007. Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. p. 21-28.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, sep./ dic., p. 203-218, 2009.

NÓVOA, A; GANDIN, L. A.; ICLE, G.; FARENZENA, N; MOSCHEN, R. S. Pesquisa em educação como processo dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio-ago. p. 533-543, 2011.

OLIVEIRA, R. **A (Des)qualificação da educação profissional Brasileira**, São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, E; SOARES, C. B; SILVA, J. A. **Pesquisa-ação emancipatória com jovens escolares**: relato de experiência. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 37, n. 3, p. e62059, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/9Jk8trsWzHYZ7XnCnRMd3Zg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ORTEGA, I. R. **Formação continuada colaborativa de professores**: mediações e contra palavras. 2020. 310 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *In*: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa** [online], v. 43, n. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso em: 23 out 2022.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2021.

PECK, R.; TUCKER, J. **Research on teacher education**. *In*: TRAVERS, R. (org.). **Handbook of research on teaching**. 2. ed. Chicago: Rand MacNally, 1973. p. 940-978.

PELIZ, I. **Capacitação de professores na educação indígena e especial é aposta para 2020**. Brasília: MEC. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=84021:capa_citacao-de-professores-na-educacao-indigena-e-especial-e-aposta-para-2020. Acesso em: 17 mar. 2021.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. *In*: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.

POULANTZAS, N. **Fascismo e ditadura: a terceira internacional frente ao fascismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

POULIN, J. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. *In*: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J. (orgs.) **Novas luzes sobre a inclusão**. Fortaleza: UFC editora, 2010.

PRAX, I.; LINARD, M. Autoscopie et personnalité. **Bulletin de Psychologie**, tome XXIX, n. 323, p. 704-715, 1975.

QUEIROZ, J. E. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAMOS, A.; FARIA, P.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba**, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.

RAMOS, M. G.; LIMA, V. M. R.; AMARAL-ROSA, M. P. Contribuições do software IRAMUTEQ para a análise textual discursiva. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA*, 7., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Aveiro, Portugal: Ludomedia, 2018. v.1. p. 505-514.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 11 abr. 2022.

RIBEIRO, M. S. **A formação política de professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Vozes, 1991.

RODRIGUES, S. M. Educação Inclusiva e formação docente. **Diversa**. 2012. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/educacao-inclusiva-e-formacao-docente/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T. ; MACHADO, R. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SACHS, J. Aprender para melhorar ou melhorar na aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. *In: FLORES, M. A.; VEIGA-SIMÃO, A. M. Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009, p. 99-118.

SADALLA, A. M. F. A; LAROCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SAIZ, A. L. **Practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa propuesta de um modelo de formacion docente**. 2016. 320 f. Tesis (Doctoral) - Universidad de Cantabria, Santander, 2016.

SANTANA, E; ALVES, A. A.; NUNES, C. B. A Teoria dos Campos Conceituais num Processo de Formação Contínua de Professores. **Bolema [online]**. v. 29, n. 53, p.1162-1180, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2015000301162&script=cj_abstract. Acesso em: 12 maio 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 88/2007**, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2007.

SÃO PAULO. (Estado). Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei nº 7, de 02 de fevereiro de 2009**. Limita o número de alunos nas salas de aula que matriculam alunos com necessidades especiais. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=846563>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SÃO PAULO. (Estado). **Limite de alunos especiais em salas de aula**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2014a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=358100#:~:text=O%20projeto%20estabelece%2>

O que%20nas,n%C3%A3o%20podem%20ultrapassar%2015%20alunos. Acesso em: 31 ago. 2022.

SÃO PAULO. (Estado). **Mensagem A-nº 132/2014, do Sr. Governador do Estado.** Veto total ao Projeto de lei nº 7, de 2009. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2014b. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/spl/2014/09/Acessorio/1224286_50180397_Acessorio.doc.. Acesso em: 31 ago. 2022.

SANTOS, L. L. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991.

SANTOS, J. B. A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de alunos com deficiência. **Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun. 2002.

SANTOS, A. F.; BARAÚNA, S. M. In: NOVAIS, G.S.; CICILLINI, G. A. (orgs). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam.** Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

SANTOS, D. A. N. **A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva.** 2015. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas.** 2000. 212 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SCHLÜNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. *In: Caderno de Formação: formação de professores didática geral.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva.** 2015. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. **Práticas pedagógicas do professor: abordagem construcionista, contextualizada e significativa.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE, A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. *et al.* **Tecnologia assistiva e educação híbrida: possibilidades de inclusão.** Benjamin Constant, Especial, 2016.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA*, António (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, E. M. A; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE*, 5., 2005, Recife. **Anais eletrônicos [...].** Recife, 19 a 22 set. 2005.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre Professora e Alunos em Sala de Aula com Proposta Pedagógica de Educação Inclusiva. **Revista Brasileira Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, set/dez, 2005.

SILVA, M. R. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Inclusiva.** 2011. 55 f. Brasília. Especialização (Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: http://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaretRosarioSilva.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

SILVA, A. F. *et al.* Formação de professores e educação da pessoa com deficiência: mapeamento das produções acadêmicas nas pós-graduações do Brasil. *In: ANAIS DO 9º ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.* 9.; 2016. **Anais eletrônicos [...].** v. 9, n. 1, 2016.

SILVA, A.M.S. **Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade.** 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2018.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-86, 2006.

SOUZA, V. L. T. O coordenador e o atendimento à diversidade. *In: PLACCO*, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. A. (org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, V. A. Política educacional dos anos 90: embates acerca da gestão democrática no campo político e social Brasileiro. **Revista Partes**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2018/09/18/politica-educacional-dos-anos-90-embates-acerca-da-gestao-democratica-no-campo-politico-e-social-Brasileiro/>. Acesso em: 15 maio 2022.

SOUZA, D. M. *et al.* Autoscopia no processo de formação de docentes reflexivos. **Revista Rene**, Fortaleza, v. 20, p. e40881, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TURSKI, D. R. **O valor da inclusão: com a palavra os professores**. 134 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNICEF. Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien: UNICEF, 1990.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000400005>. Acesso em: 21 set. 2022.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. Disponível em: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/10/Portuguese15.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VALADÃO, G. T. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2014. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. A. (org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 216 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para o apoio à inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.http/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010, p. 49-112.

VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, maio/ago. 2012.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 21 abr. 2022.

ZEICHNER, K. A research agenda for teacher education. *In*: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (ed.). **Studying teacher education**: the report of the AERA panel on research and teacher education. London: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 737-759.

ZIENTARSKI, C., PEREIRA, S. M. Os caminhos para a democratização da educação no Brasil: Qual o papel dos educadores neste processo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 34, p.154-166, jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i34.8639585>. Acesso em: 15 maio 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PREÂMBULO

Prezado(a) professor(a)/coordenador(a),

Meu nome é Fernanda Aparecida Augusto, sou doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), sob orientação da Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. Por meio desse questionário, viemos pedir gentilmente a sua colaboração para participar dessa pesquisa, respondendo às questões aqui presentes. Ficaremos imensamente honradas em tê-lo (a) coma participante deste trabalho.

As perguntas a seguir foram elaboradas para a compreensão dos desejos de cada um de vocês para a realização de um processo formativo com vistas a inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), bem como parte da coleta de dados da pesquisa de doutorado, intitulada “Processos Formativos Colaborativos Inclusivos: Coordenadores Pedagógicos, Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Comum”.

Vale destacar que os participantes não serão identificados e as respostas serão de grande importância para que a pesquisadora compreenda a demanda para ofertar um Programa de Formação Colaborativa. Para participar é necessário que você concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que está logo a seguir. Você levará aproximadamente dez minutos para concluir as respostas.

Agradecemos o seu interesse em colaborar com a pesquisa e salientamos que a sua experiência na Rede Municipal de Educação poderá contribuir de maneira imensurável com a formação e a pesquisa.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) senhor (a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado, intitulada: “Processos Formativos Colaborativos Inclusivos: Coordenadores Pedagógicos, Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Comum”. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) por meio do parecer 5.099.723.

O objetivo principal da pesquisa é analisar o processo de elaboração e desenvolvimento de um Programa de Formação Colaborativa entre coordenador pedagógico, professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e professores da classe comum, usando como técnica a Autoscopia em um processo reflexivo sobre a ação do professor, realizando uma revisão das políticas de formação e inclusão, nacionais e internacionais.

Todos os dados coletados neste questionário são estritamente confidenciais e a sua identificação permanecerá em sigilo, salvo nos casos em que houver autorização expressa para identificação da participante. Assim como em qualquer outra pesquisa que demande a coleta de informações confidenciais dos participantes, tais como *e-mail* e nome completo, existe o risco de vazamento de dados e a perda do sigilo das informações. Entretanto, os dados coletados ficarão sob responsabilidade e custódia dos pesquisadores responsáveis, no intuito de preservar a segurança da informação, a privacidade e o anonimato neles contidos. Após 05 anos decorridos da publicação dos resultados da presente pesquisa, restará apenas uma cópia dos dados coletados, a qual estará em poder da pesquisadora. O procedimento foi assim definido para se ter condições de argumentação ou demonstração do conteúdo original do questionário.

É importante destacar que a sua participação se dará de forma completamente voluntária e caso você desista de participar em qualquer fase do desenvolvimento desta pesquisa, não haverá qualquer tipo de ônus, medida ou obrigação legal a cumprir, de modo que não haverá qualquer prejuízo legal à sua pessoa.

Todos os integrantes dessa pesquisa, abaixo identificados, se colocarão à disposição para eventuais dúvidas ou esclarecimentos que se fizerem necessários em qualquer fase de desenvolvimento deste trabalho.

Pesquisadora: Profa. Ma Fernanda Aparecida Augusto -Contato (18) 999655-2496

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen – Contato (18) 99102-0261
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE):
Coordenadora: Profa. Me. Aline Duarte Ferreira/ Vice Coordenadora: Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai.

Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI)
UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar

Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro, Presidente Prudente, SP, Brasil,
CEP 19067-175

Telefone do CEP: (18) 3229-2079 - E-mail: cep@unoeste.br

Horário de atendimento do CEP: das 8h às 12h e das 13h30 às 17h30.

Atesto que li e que estou integralmente de acordo com informações passadas nesse documento. Tenho ciência de que tenho liberdade para decidir pela utilização ou não dos meus dados pessoais durante o desenvolvimento dessa pesquisa, sem qualquer tipo de sanção ou penalidade. Atesto ainda ter 18 anos ou mais e que vou participar dessa pesquisa por livre e espontânea vontade.

APÊNDICE C- QUESTÕES DISPONIBILIZADAS NO GOOGLE FORMS

1. Escreva a seguir o seu e-mail:

2. Escolha a opção referente ao seu sexo:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não escolher

3. Assinale abaixo a Unidade Escolar a qual você pertence:

- EMEIEF “Vereador Miguel Bueno Vidal”
- EMEIEF “Horácio da Silva Leite”
- EMEIEF “Elisabete Soares Garcia”

4. Escolha a opção que corresponde ao seu cargo em exercício:

- Professor do Ensino Comum
- Professor da Sala de Recursos Multifuncionais
- Coordenador Pedagógico

5. Cite quais cursos você tem dentro das categorias abaixo:

Curso(s) de Graduação:

Curso(s) de Aperfeiçoamento:

Curso(s) de Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

6. Você considera que as suas formações realizadas foram suficientes para um bom trabalho na perspectiva da Educação Especial/ Inclusiva?

- Sim
- Não

Se a resposta for sim, responda as questões abaixo:

6.1 Quais formações?

6.2 Por que você considera que essas formações foram suficientes para trabalhar com a Educação Inclusiva?

7. Quantos anos de docência, nesse município, você possui?

- Até 5 anos de docência
 - Até 10 anos de docência
 - Até 15 anos de docência
 - Até 20 anos de docência
 - Acima de 20 anos de docência
8. De quantas formações continuadas relacionadas à Educação Especial/Inclusiva ofertadas por este município você já participou:
- Uma formação continuada
 - Duas formações continuadas
 - Três ou mais formações continuadas
 - Nenhuma formação continuada
9. Em sua opinião, quais são os maiores desafios que você enfrenta ou enfrentou com os estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
10. Em ordem de sua preferência, elenque os principais temas que você gostaria de estudar/discutir e sobre quais você deseja aprender mais em um programa de formação. Numere de 1 a 4, sendo 1 o tema que você tem mais interesse e 4 o tema que você tem menos interesse. Se preferir, ainda deixe a sua sugestão:
- Principais políticas que regem a Educação Especial e a Educação Inclusiva
 - Diferenças e semelhanças entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva
 - Busca de respostas/propostas educativas que favoreçam o sucesso escolar dos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado
 - O trabalho em colaboração para o apoio à inclusão
- Sugestão de um tema não contemplado:
11. Em sua opinião, quais são os papéis a serem desempenhados pelo professor do ensino comum em prol dos estudantes público-alvo da Educação Especial?
12. Em sua opinião, quais são os papéis a serem desempenhados pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em prol dos estudantes público-alvo da Educação Especial?
13. Em sua opinião, quais são os papéis a serem desempenhados pelo coordenador pedagógico em prol dos estudantes público-alvo da Educação Especial?
14. Você tem desenvolvido novas abordagens/práticas de ensino em suas aulas que possibilitam a inclusão dos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado? Por favor, cite pelo menos um exemplo.

15. Você gostaria de acrescentar alguma informação sobre esse assunto que você considera importante e que não foi perguntado?
16. Você tem alguma dúvida ou gostaria de fazer alguma pergunta a respeito deste questionário?

Desfecho

Agradeço a sua dedicação e o seu tempo em responder a cada pergunta do questionário. Essas respostas serão de grande valia para a elaboração de um programa de formação de acordo com as necessidades formativas dos professores desse município.

Muito obrigada!