

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

FABRÍCIA MARIA DOS SANTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DUQUE DE
CAXIAS: AS DIFICULDADES E BARREIRAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

PONTA GROSSA

2025

FABRÍCIA MARIA DOS SANTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DUQUE DE
CAXIAS: AS DIFICULDADES E BARREIRAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Área de Concentração: Educação Inclusiva. Linha: Prática e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Rodrigues Suarez.

PONTA GROSSA

2025

S237 Santos, Fabricia Maria dos
Práticas pedagógicas docentes na educação básica em Duque de Caxias: as dificuldades e barreiras para educação inclusiva / Fabricia Maria dos Santos. Ponta Grossa, 2025.
121 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Rodrigues Suarez.

1. Educação inclusiva. 2. Práticas pedagógicas. 3. Formação docente. 4. Formação em serviço. I. Suarez, Adriana Rodrigues. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.115



TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

FABRÍCIA MARIA DOS SANTOS

**“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DUQUE DE CAXIAS: AS
DIFICULDADES E BARREIRAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de
Pós-graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade
Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:**

Ponta Grossa, 28 de maio de 2025.

Membros da banca:

**Profa. Dra. Adriana Rodrigues Suarez - UEPG
Presidente e Orientadora**

 Documento assinado digitalmente
PAULO MELGACO DA SILVA JUNIOR
Data: 30/05/2025 22:52:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Paulo Melgaço - UNIRIO
Titular Externo**

 Documento assinado digitalmente
MILENE ZANONI DA SILVA
Data: 01/06/2025 19:37:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Milene Zanoni da Silva (UEPG)
Titular Interno**



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Rodrigues Suarez, Professor(a)**, em 30/05/2025, às 10:43, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2597740** e o código CRC **EF889E6F**.

Dedico esta pesquisa a todos os alunos com Necessidades
Educativas Especiais, aos docentes que tanto se
dedicam, que não possuem formação e buscam atender
todos os alunos no ambiente escolar.

AGRADECIMENTOS

Deus, agradeço imensamente pela oportunidade de estar concluindo um momento tão especial em minha vida. Sem Ti nada disso seria possível, momentos de lutas, de estar regente em sala de aula, de estudos e de alegrias que Deus, em sua infinita misericórdia, sustentou-me para essa realização.

Aos meus pais (*in memoriam*), cuja força, sabedoria e amor incondicional foram a base para todas as minhas conquistas. Ensinarão-me a valorizar a vida, a perseguir meus sonhos e a superar os obstáculos. Seus ensinamentos sobre a importância da humildade, da perseverança e do respeito ao próximo foram fundamentais para a realização dessa pesquisa.

Ao meu filho Caio César, pelos momentos que me faltaram paciência durante meus estudos, por entender que ser mãe, esposa e pesquisadora é preciso apoio para seguir essa trajetória acadêmica.

Ao meu esposo Josemar, amigo e companheiro que me incentivou a não desistir, pois suas palavras me fizeram permanecer até o fim. Sempre dizendo que Deus sempre tem algo melhor para nós e no momento certo.

As minhas amigas Renata Bom e Márcia Nascimento (Marcinha), que me orientaram e instruíram desde o início que conheci o programa de mestrado. Foram encontros on-line durante a pandemia que me deram foco e força para não desistir.

Ao PROFEI, por oportunizar um ambiente criativo e amigável para os estudos para nós professores regentes em sala de aula durante o curso.

Gratidão a cada membro do corpo docente, à direção e a administração dessa instituição de ensino, pela formação crítica e dialógica, foram momentos de formação inesquecíveis que sempre estarão comigo.

A professora Dra. Adriana Rodrigues Suarez que me acolheu sempre, pelo compartilhamento de sua sabedoria e incentivo em me aprofundar cada vez mais no tema de minha pesquisa.

Aos colegas de turma que compartilhamos dúvidas, angústias e nos mantivemos firmes apoiando uns aos outros para não desistirmos.

Enfim... Mestre em Educação Inclusiva!

Existe uma vitalidade, uma força de vida, uma energia, um despertar que é traduzido em ação através de você, é porque só existe um de você em todos os tempos, essa expressão é única (De Mille, 1991).

RESUMO

SANTOS, Fabrícia Maria dos. **Práticas pedagógicas docentes na educação básica em Duque de Caxias**: as dificuldades e barreiras para educação inclusiva. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa (PR), 2025.

A presente pesquisa discute a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam nas classes regulares de ensino na Educação Básica, especialmente, destacando os principais desafios, entraves e paradigmas encontrados pelos docentes para efetivação do ensino inclusivo. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa desenvolvida na rede municipal de Duque de Caxias, município da baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro, mais precisamente investigando uma das unidades escolares da rede, cujo objetivo consiste em investigar quais têm sido os principais desafios encontrados nas realidades vividas pelos professores da escola da Educação Básica na rede municipal, no que diz respeito às práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva vislumbrando a garantia efetiva da Educação Inclusiva para alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas classes regulares de ensino. A discussão teórica se ancorou nos debates sobre a concepção de Educação Inclusiva, buscando ir além da simples garantia de acesso à educação por meio da matrícula escolar. Para tanto, a formação continuada e em serviço foi abordada como uma ferramenta crucial para a ressignificação das práticas docentes, promovendo o mecanismo de ação-reflexão-ação e um fazer pedagógico crítico. O estudo está inserido nos pressupostos teóricos das contribuições da filosofia de Jürgen Habermas, por defender as ideias das interações linguísticas por consenso, nas quais locutor e interlocutor agem para alcançar um entendimento, oportuno para o debate permeado pelas reflexões entre práticas docentes e formação continuada, no âmbito da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky. Tendo como sujeitos da pesquisa doze professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, participantes por meio da entrevista, cujos dados sendo analisados qualitativamente por meio da Análise de Conteúdo. Os dados evidenciam que, por mais que se discuta formação de professores na perspectiva das práticas inclusivas, ainda é uma temática carente e com lacunas significativas. Concluindo, portanto, com as reflexões de que para ser professor não é suficiente o domínio de um determinado conteúdo. Pois, a formação docente contínua é urgente diante das necessidades atuais da educação e precisa estar em constante diálogo com a realidade das unidades escolares.

Palavras-chave: educação inclusiva; práticas pedagógicas; formação docente; formação em serviço; expectativas e realidades da inclusão.

ABSTRACT

SANTOS, Fabrícia Maria dos. **Teaching practices in basic education in Duque de Caxias: difficulties and barriers to inclusive education.** 2025. Dissertation (Professional Master's in Inclusive Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa (PR), 2025.

This research discusses Special Education from the perspective of Inclusive Education, with an emphasis on the pedagogical practices developed by teachers who work in regular teaching classes in Basic Education, especially highlighting the main challenges, obstacles and paradigms encountered by teachers in the implementation of inclusive teaching. This is a qualitative investigation developed in the municipal network of Duque de Caxias, a municipality in Baixada Fluminense, in the state of Rio de Janeiro, more precisely investigating one of the school units in the network, whose objective is to investigate what have been the main challenges encountered in the realities experienced by teachers in Basic Education schools in the municipal network with regard to pedagogical practices from an inclusive perspective, envisioning the effective guarantee of Inclusive Education for students with special educational needs in regular teaching classes. The theoretical discussion is anchored in debates surrounding the concept of Inclusive Education, aiming to transcend the mere guarantee of access to education through school enrollment. To this end, continuing education and in-service training are addressed as crucial tools for the redefinition of teaching practices, fostering a critical action-reflection-action mechanism and a transformative pedagogical approach. The study is inserted in the theoretical assumptions of the contributions of Jürgen Habermas' philosophy, by defending the ideas of linguistic interactions by consensus, where speaker and interlocutor act to reach an understanding, opportune for the debate permeated by reflections between teaching practices and continuing education, within the scope of Lev Vygotsky's historical-cultural theory. The research subjects were twelve teachers who work in the initial years of elementary school I, who participated through interviews and whose data were analyzed qualitatively through content analysis. The data showed that, despite the discussion of teacher training from the perspective of inclusive practices, it is still a subject lacking and with significant gaps. Concluding, therefore, with the reflections that to be a teacher, mastery of a certain content is not enough. Therefore, continuous teacher training is urgent given the current needs of education and needs to be in constant dialogue with the reality of school units.

Keywords: inclusive education; pedagogical practices; teacher training; in-service training; expectations and realities of inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Duque de Caxias, RJ	52
Figura 2 – Nuvem de palavras	69
Fotografia 1 – Oficina no lugar do outro	61
Fotografia 2 – Oficina no lugar do outro	62
Fotografia 3 – Oficina no lugar do outro	62
Fotografia 4 – Reflexões sobre a efetivação da inclusão.....	63
Fotografia 5 – Oficina para alfabetização	65
Fotografia 6 – Oficina para o raciocínio lógico-matemático	66
Fotografia 7 – Reflexões sobre a formação docente.....	67
Fotografia 8 – Reflexões sobre a formação docente.....	67
Gráfico 1 – Pesquisa formativa dos docentes.....	71
Gráfico 2 – Pesquisa sobre formação continuada dos docentes.....	73
Gráfico 3 – Pesquisa sobre adaptações curriculares.....	76
Gráfico 4 – Pesquisa sobre adaptações no planejamento diário	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de educação
CPFPP	Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire
DPFPP	Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire
EUA	Estados Unidos da América
IBC	Instituto Brasileiro Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos Mudos
KM	Quilômetros em distância
LBi	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NARCH	<i>National Association for Retarded Citizens</i>
NEE	Necessidade Educacionais Especiais
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDF	Formato de Documento Portátil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa em Educação Inclusiva em Rede Nacional
RJ	Rio de Janeiro

SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TAC	Teoria da Ação Comunicativa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Estados Unidos da América
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM.....	24
1.1 A Apropriação dos Termos: Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e Pessoas com Deficiência (PcD).....	28
1.2 As Políticas Públicas Inclusivas no Brasil: a Partir da Década de 1990	31
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	35
2.1 A relevância da formação de professores para práticas inclusivas	37
2.2 Formação Continuada em Serviço: Construindo uma Perspectiva Docente Inclusiva.....	41
2.3 Práticas Inclusivas na Educação Básica: entre Expectativas e Realidades.....	43
2.4 Desafios da Inclusão na Escola Básica: Barreiras (in)visíveis.....	45
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	49
3.1 Campo Empírico.....	52
3.2 Sujeitos de Pesquisa	54
3.3 Procedimentos de Geração de Dados	56
3.4 Roteiro das Oficinas Formativas	57
3.5 Análise dos Dados: qual o Método?	58
3.5.1 A prática das Oficinas Formativas	60
3.5.2 Avaliação da Participação Docente nas Oficinas.....	68
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
4.1 Formação em Serviço: Transformando a Escola	80
4.2 Formação Docente Plural	82
4.3 Ensino Colaborativo para Prática Inclusiva	85
4.4 Diálogos sobre Nós entre Nós: na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	87
4.5 Desdobramento da Pesquisa: Recurso Educacional	89

CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	102
ANEXO B - PESQUISA DE CAMPO	107
ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	110
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112
ANEXO E - JOGO QUIZZ	114
ANEXO F - IDENTIDADE	116
ANEXO G - ENTREVISTA.....	118
ANEXO H - QUIZ.....	120

INTRODUÇÃO

Esta dissertação se materializa em meio às muitas inquietações ao longo da experiência pessoal e profissional enquanto professora da educação básica e pesquisadora¹. Sendo nascida numa cidade localizada na baixada fluminense, no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Uma cidade populosa e com poucos investimentos em educação, na qual a maioria dos estudantes se encontra matriculada em unidades de ensino da rede pública, muitas delas com difícil acesso, carência de formação adequada de professores e condições estruturais inadequadas.

A trajetória escolar e profissional da pesquisadora não está longe da realidade encontrada atualmente no município. A mesma foi estudante da rede pública, vivenciando muitas dificuldades de acesso à unidade escolar, aos materiais didáticos e carência de muitos profissionais. Cursar o ensino médio foi um momento com muitas barreiras visíveis e invisíveis, porém o interesse em continuar os estudos era imenso, cujas dificuldades não foram suficientes para se tornar fatores limitantes.

Logo na adolescência, ela começou a ministrar aulas de balé clássico, moderno e jazz em escolas de pequeno porte, ferramenta que se tornou possível manter contato e vivências na área da educação e assim, adquirir novos conhecimentos que a impulsionou continuar os estudos. Nunca desistiu das aulas de dança, pois elas foram o alicerce das práticas educativas, e hoje, mesmo sem perceber que tinham ações inclusivas, já realizava indiretamente os pressupostos da inclusão - incluir a todos!

Ao realizar a prova de dança para ter o registro profissional de bailarina, foi reprovada e ao final da prova foi chamada pelo professor avaliador e o dono da academia que concedeu - -lhe uma bolsa de estudos na academia Jazz de Ballet Nino Giovanetti², localizada em um dos bairros nobres de Copacabana, zona sul do estado do Rio de Janeiro. Ingressar na academia configurou um momento muito rico tanto no aspecto da aprendizagem na vida, quanto na realização dos sonhos pessoais. Até porque, frequentar a academia Jazz de Ballet Nino Giovanetti, nunca seria possível sem a bolsa inclusiva, ou seja, não conseguiria pagar aquelas aulas e ter aulas com uns dos primeiros professores de jazz do estado do Rio de Janeiro. Vale salientar que a pesquisadora guarda esta memória como uma honra sem preço.

¹ Peço licença aos leitores para usar na seção denominada de Introdução a escrita em 1ª pessoa do singular, tendo em vista que, em muitos trechos aparecem a mim mesma e as memórias. Nos capítulos e/ou seções seguintes usarei a escrita academicamente formal usando a ideia da construção junto com a minha orientadora: nós!

² A Academia Jazz Ballet Nino Giovanetti LTDA de CNPJ 42.143.289/0001-48, foi fundada em 11/10/1973 na cidade Rio de Janeiro no estado Rio de Janeiro. Sua atividade principal, conforme a Receita Federal, é 96.09-2-99 - Outras atividades de serviços pessoais não especificadas anteriormente. Sua situação cadastral até o momento é Baixada.

Indiretamente, estava sendo plantada ali a essência das práticas sociais inclusivas e hoje, com o conhecimento acerca da concepção de Educação Inclusiva, considera-se uma profissional que na época foi incluída na academia Jazz de Ballet Nino Giovanetti a partir dos pressupostos da Inclusão Social.

Sabidamente, o educador Freire (1979, p. 84) nos diz que a educação não transforma o mundo. Educação muda às pessoas. Pessoas transformam o mundo, esta frase diz muito sobre o desenvolvimento pessoal e profissional da pesquisadora a partir do entrosamento e engajamento com a dança e com a academia de dança, cujos desdobramentos implicam forjar a professora na educação básica do ensino regular, atualmente. No contexto, da oportunidade que teve de participar da Escola Estadual de Dança Moderna, nome fantasia de uma academia de dança no RJ, por alguns meses, como bolsista, participava de workshops de danças com diversos profissionais renomados e foi seguindo o caminho nas escolas, como professora de dança.

Ao tomar conhecimento do curso de Bacharel em dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, ao saber que o curso apresentava a proposta de dança contemporânea, coincidindo com a paixão pessoal e particular pelo balé moderno, interessou-se pelo curso, com atenção à Martha Graham pela sua linha de contração e relaxamento, e de Isadora Duncan contrária à rigidez e uniformidade do balé clássico. Eis que prestava o vestibular, sem saber ao menos o que era vestibular e uma universidade pública. Porém quem deseja chegar, precisa ir. E assim foi!

Nesse momento, houve um impasse iniciando a vida profissional com 21 anos, embora já estivesse atuando como professora de dança desde os seus 17 anos. Mas como fazer um vestibular sem preparo? Tivera um ensino médio sem as disciplinas básicas. Continuaría dançando e ministrando aulas sem estudar? Como sempre gostou de ampliar os conhecimentos, foi solicitar ao diretor de uma das escolas em que ministrava aulas de dança para participar do curso de pré-vestibular. Assim permitido, era a hora de ingressar no pré-vestibular, embora sem entender, aquelas aulas seriam necessárias para prestar as avaliações na UFRJ e finalmente cursar o bacharelado em dança.

Eis que chegou o dia do vestibular e aquela máxima da sabedoria popular: quem quer ir vai, lá se foi! Realizou a prova específica de dança e foi aprovada para próxima fase. Sem perspectiva de aprovação, participou da segunda fase e surpreendentemente foi aprovada. A primeira pessoa a cursar uma universidade pública e federal na família. Uma felicidade para si mesma e para todos os familiares.

O curso foi iniciado em 1997 que, por sinal, foi maravilhoso! Novamente, os desafios, entraves e obstáculos. Parecia que por ser pobre e preta não poderia sonhar alto. Entretanto, um pensamento não saía da cabeça: as mulheres negras precisam ter lugar de fala, falarem por si mesmas, ocupar seus espaços. Anos depois, Ribeiro (2019) escreve sobre isso! Logo, desistir não era o caminho, apesar de diversas vezes ser atravessada por esse sentimento, pois não foi fácil novamente ter o acesso, também as dificuldades para a permanência eram gigantes.

As condições financeiras para o deslocamento eram empecilhos constantes. Inclusive, teve que trancar algumas disciplinas para economizar. Nessa turma de bacharelados em dança, havia apenas três pessoas negras e de baixo estrato socioeconômico, a pesquisadora que vos escreve e outras duas pessoas. Se para estar num curso dos sonhos numa universidade federal exigia-se muito, para quem estava na cota da diversidade e inclusão social a exigência ainda era maior. O preto e o pobre não podem titubear! Estar ali poderia ser um privilégio.

Entre um desafio e outro, um drible daqui outro dali o curso seguia e as lutas desafiantes e desafiadoras também. E nesse meio tempo, surgiu uma escola de grande porte para atuar como professora de dança. Um esforço a mais, estudar e trabalhar, mas também um alívio financeiro para melhorar o deslocamento e permanência no curso. Deste movimento ficou a lição de que os sonhos são projetos pelos quais se luta (Freire, 2000, p. 54) e, entre trancos e barrancos, apertos e empurrões, chegou-se ao término do curso em 2002.

Tem uma frase muito especial atribuída a Hill (2009). Ela fala que o poder da mente é expansivo e só se limita quando nos permitimos acreditar em limitações, na tradução prática desta frase, mesmo antes de finalizar o curso no último ano, concomitante, foi realizado um curso de Pós-graduação em nível de Especialização em Psicomotricidade. Pés que ficam parados criam limo, já dizia o ditado popular.

Finda-se o bacharelado em Dança pela UFRJ, e, também, a especialização em Psicomotricidade. O que fazer? Buscar graduar-se novamente em uma área correlata que pudesse oportunizar a entrada no mercado de trabalho como servidora pública. É chegada a hora de a Educação Física falar alto. E lá se vai [...] mais um curso e paralelo a ele uma jornada de trabalho como professora numa escola do setor privado.

Entre uma prática e outra, um aprendizado e outro, uma experiência e outra, a constituição docente estava sendo moldada, pois como diz Freire (1991, p. 58) ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde [...]. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. Nós nos formamos como educadores

permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. E, meio que nesse movimento que estava sendo forjada a professora que aos poucos estava sendo construída e muito. Atuar no setor privado como professora de dança numa escola de ensino fundamental de grande porte, trazia implicações pertinentes, as necessidades de adequações das atividades de modo que pudessem contemplar toda a classe sem que nenhum dos seus alunos ficasse de fora do processo e da aula. Tal sensibilidade e iniciativa despertou o olhar da equipe da gestão e coordenação escolar, desencadeando a ampliação na quantidade de turmas a serem atendidas.

Nessa época, já se falava em Educação Especial e Inclusiva, entretanto, não era algo muito corriqueiro e tampouco nas escolas privadas. A partir dos meados da década de 2000, por volta de 2009 em diante, começaram a ser mencionadas as concepções de Educação Inclusiva, mais ainda era algo muito superficialmente abordado nas escolas. Na verdade, estava tendo início nas escolas a perspectiva de integração dos estudantes.

Atualmente, revisitando as memórias e trajetória no universo acadêmico e profissional, percebe-se que, por cerca de 21 anos, atuando na educação privada, as práticas ancoradas nos pressupostos da Educação Inclusiva estavam presentes. Tendo em vista que, enquanto professora, não fazia distinção entre os estudantes e nem separação dos mesmos por limitações particulares de cada aluno, todos podiam dançar, jogar ou não, todos precisam conhecer as práticas corporais e outras formas de comunicação e atividades corporais, pois as pessoas não são idênticas, os corpos não são engessados. Qual a reflexão que emerge desta visitação às memórias da trajetória? Que já estava sendo uma professora com consciência inclusiva, sem a base de conhecimento e fundamentação teórica.

Ao longo dessa caminhada, foi possível observar mudanças no cenário educacional brasileiro, onde cada vez mais, a escola recebe pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Esta realidade passou a ser olhada com outros olhos e com interesse cada vez mais de aprofundamento epistemológico a partir do ingresso como professora efetiva e concursada na rede pública de ensino na prefeitura de Duque de Caxias (Rio de Janeiro), a partir de 2018. Ao deparar-se com um grupo de estudantes com dificuldades de aprendizagem e distorção série/idade, a sensação de impotência e necessidade de compreensão sobre o que estava acontecendo e o que era preciso fazer, tomava conta dos pensamentos e das infinitas horas dedicadas aos livros, artigos palestras e cursos para poder dar o suporte necessário às realidades cotidianas.

Professores recém-concursados na rede pública de ensino, diante de tantas situações adversas do alunado, sem muito suporte por parte das unidades de ensino e tomada pelo sentimento de impotência e/ou, às vezes, sentimentos de incapacidade frente aos desafios que

teria de ser lidado cotidianamente, com o grande número de estudantes com deficiências (Brasil, 2015). Diante deste universo, emerge o interesse em estudos acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. E de maneira autônoma foi tomada a iniciativa em estudos sobre a temática da inclusão. Ou seja, quais competências são necessárias ao professor para uma Educação Inclusiva?

Em 2019, culminou que, uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) teve afastamento por licença e, surgiu o convite para substituí-la. Uma experiência desafiadora, além de um laboratório importantíssimo para entender as necessidades de formação continuada dos professores, uma oportunidade riquíssima para compreender a disparidade entre o instituído e o praticado no contexto das políticas públicas da educação inclusiva. Nesse curto tempo, vivenciando a educação especial inclusiva, foi notado que a prefeitura investe na formação com cursos e palestras do educador do atendimento especializado (apenas para os que atuam na SRM).

Eis que todo aprendizado acumulado é útil! Durante as formações temporárias, as habilidades da Dança e da Educação Física saltaram das caixinhas, marcaram presença e deram lugar a novos aprendizados e novas possibilidades de aprender e incluir através das dinâmicas das expressões corporais. Surge o nascimento de uma nova paixão. Aquele encontro de almas numa ebulição hormonal de paixão, entusiasmo, encantamento e reflexões críticas e profundas. Inclusão! É de fato muito mais do que discurso e muito mais do que acesso. Hora de enveredar-se pelo universo do aprofundamento temático a partir da imersão na pesquisa científica.

Esse cenário vivenciado desencadeou sensibilização e motivação para investigação sobre as práticas inclusivas a partir das realidades vivenciadas e as adequações e adaptações das atividades para incluir todos os estudantes. Estas estratégias eram criadas e desenvolvidas sem amparo teórico, apenas o desejo de incluir todos de maneira que o sentimento de pertencimento e igualdade estivesse em foco e evidência. Portanto, ao vivenciar as demandas da sala de aula comum e refletir sobre as práticas, cada vez mais se tornava claro a consciência do quão desafiador e dificultoso têm sido efetivar práticas inclusivas. Muitos professores sentem-se inseguros ou despreparados para atender às necessidades de todos os estudantes.

Durante as buscas na internet por artigos, palestras, cursos e tudo que dizia respeito à Educação Especial Inclusiva, houve o encontro com uma propaganda anunciando o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Imediatamente, recorre-se à pesquisa. Momento de debruçar-se no programa para compreendê-lo. Aqui, há necessidade

de duas compreensões: o programa e o que seria um Mestrado e as suas respectivas etapas de seleção. Ali estava a oportunidade!

Para tanto, buscou-se auxílio de duas amigas, uma doutora em ciências pela Fiocruz, e a outra, mestra em tecnologias educativas. As orientações foram fundamentais para a escrita da proposta. Como era período da pandemia de COVID-19 (2020), as orientações eram por chamadas de vídeo. O projeto foi aprovado, entretanto na entrevista não se teve êxito por não ter demonstrado apropriação do referencial teórico, embora a ansiedade e o nervosismo tenha sido o mais cerceador da defesa para o sucesso. O que fazer? Tentar novamente, pois como diz Luckesi (2011), “os erros são pontos de partidas para ressignificar as aprendizagens”. Na seleção seguinte, já bem mais familiarizada ao processo e aos estudos, reformula-se a proposta e a submete pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Resultado? Finalista e apta a ingressar no Mestrado!

A partir do ingresso no Mestrado, passa-se a vivenciar um momento singular em que se articula ao processo de interação entre sonho, qualificação profissional e aprofundamento dos conhecimentos de modo que, as condutas professorais passam por revisitação prática e crítica acerca da Educação Inclusiva.

A partir dos estudos e reflexões nascidas dos debates no Mestrado com os professores, colegas e orientadora, percebeu-se que, nos finais dos anos de 1990 em diferentes setores da sociedade e, principalmente, da Educação, apresentam grandes preocupações, mobilizações e interesses de pesquisadores e da sociedade civil organizada em defender os processos educacionais inclusivos, discussão que tem se ampliado consideravelmente, de modo que tem sido notada cada vez mais nas escolas a inserção de pessoas com deficiências, sobretudo no ensino regular. É sabido que as políticas educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva, indiscutivelmente, são conquistas resultantes das lutas dos movimentos sociais, educadores, pesquisadores e familiares em favor das Pessoas com Deficiências (PcDs).

De acordo com Baptista (2019), a concepção de Educação Especial no Brasil é demarcada por processos históricos e de reformas educacionais. De fato, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, e as emendas de resoluções e decretos nacionais e internacionais, busca-se implementar políticas públicas que possam garantir o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum, exigindo das redes educacionais adequações para implementação das diretrizes educacionais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CBE n. 2/01, preconizam no art. 2º que - os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos - (Brasil, 2001). Considera-se que a Educação no projeto da Inclusão enfatiza que a escola deve oferecer condições adequadas para atender a diversidade das crianças em fase de ingresso escolar. Embora haja avanços significativos em prol dos direitos das pessoas com deficiência, existem muitas barreiras no sistema educacional que dificultam o ensino inclusivo, pois a inclusão implica na mudança das estruturas físicas da escola, nos recursos humanos, recursos atitudinais e formativos.

De acordo com a pesquisadora Mantoan (2015), um ensino de qualidade, na perspectiva da educação inclusiva, deve considerar as múltiplas formas de aprender dos alunos. Nesse contexto, o professor passa a ser um dos principais responsáveis por criar condições para que os alunos exerçam sua aprendizagem. Uma sala de aula inclusiva implica num professor disposto a repensar e modificar, sempre que necessário, suas práticas pedagógicas e metodologias, a fim de alcançar as particularidades da aprendizagem de cada aluno da sala. Para Freitas (2013b), essa perspectiva de Educação Inclusiva nem sempre tem sido efetivada, principalmente nos aspectos relacionados às práticas pedagógicas das salas de aula.

Desta forma, é que juntamente com a parceria da orientadora Professora Dra. Adriana Rodrigues Suarez, buscamos refletir sobre as práticas professorais que efetivamente têm acontecido nesta unidade escolar considerando aspectos do ensino inclusivo. Argumentaremos sobre o que configuraria práticas inclusivas pelo entendimento consensual teórico sobre inclusão e as práticas do cotidiano real da escola.

Procuramos discorrer sobre o que pensam os professores sobre ensino inclusivo na escola. Nesse sentido, pretendemos compreender as percepções dos professores sobre os desafios e entraves, barreiras e obstáculos para o desenvolvimento de práticas professorais na perspectiva da Educação Inclusiva. São destes inúmeros desafios que os pesquisadores têm se engajado em discutir inclusão escolar nos dias atuais.

Tendo em vistas que o processo de educação inclusiva, embora seja real no âmbito da legislação, ainda demanda ajustes necessários para a realidade prática no intento de atender a todos, ou seja, essa dimensão tem sido lenta e custosa. Com base nesse cenário, torna-se relevante analisar as ações da escola em estudo no que tange à implementação possível dos princípios da Educação Inclusiva.

Neste sentido, nossa pesquisa traz para o debate a partir do problema de investigação: Quais têm sido as realidades vividas pelas professoras da escola de Educação Básica no município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, no que tange às práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e aos desafios para a garantia efetiva da Educação Inclusiva para alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Buscando alcançar os objetivos propostos para responder ao problema norteador, elencamos como objetivo geral: investigar quais têm sido os principais desafios encontrados nas realidades vividas pelas professoras da escola da Educação Básica na rede municipal no que diz respeito às práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva vislumbrando a garantia efetiva da Educação Inclusiva para alunos com NEE nas classes regulares de ensino. Assim, elencamos alguns objetivos específicos, como: fomentar práticas pedagógicas junto às professoras da escola em questão, da educação básica quanto às práticas pedagógicas inclusivas; identificar como, onde e quando as professoras têm buscado formação continuada; verificar qual a percepção das professoras sobre Educação Especial Inclusiva a partir da realidade da (s) escola (s) regular (es) de ensino da rede municipal de educação; propor oficinas com atividades pedagógicas práticas na perspectiva inclusiva direcionadas para os alunos com NEE matriculados na escola investigada; disponibilizar um e-book que contém recortes da pesquisa, bem como um plano de ação detalhado para a realização de oficinas pedagógicas com foco na Educação Inclusiva.

Assim, desenvolvemos um Recurso Educacional para que colabore com as ações educativas, considerando as realidades efetivas das experiências dos professores da escola da Educação Básica no município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, em relação às práticas pedagógicas inclusivas e aos desafios dos professores da educação básica na escola lócus da pesquisa quanto ao atendimento aos alunos com NEE. A pesquisa está dividida em capítulos. Para tanto, trazemos uma introdução para inserção do leitor na temática discutida e sequenciamos o texto em quatro capítulos.

No primeiro capítulo: Conceitos sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva. De que maneira elas se entrelaçam no processo social. Mudanças da terminologia entre especial e inclusiva e os termos relacionados a este universo. Necessidade educacional especial ou pessoa com deficiência. Buscamos, neste capítulo de contextualização, trazer numa construção dissertativa às respostas para estas questões, apresentando-as a partir de um aporte teórico.

No segundo capítulo: A importância da formação dos professores para uma educação inclusiva. Trazemos aspectos da prática pedagógica assentada nos pressupostos do

aperfeiçoamento docente, pelo entendimento de que não há boas práticas de ensino sem qualificação profissional, são fenômenos intrínsecos e complementares. O que dizem os estudiosos da área de formação de professores sobre a política de formação docente. Formação e prática pedagógica entrelaçadas com a qualificação em serviço. Buscamos neste capítulo discutir estas questões a partir de referências atuais e estudos recentes que debatem os desafios, barreiras, entraves e obstáculos no processo de inclusão escolar.

No terceiro capítulo: Metodologia da Pesquisa, para Lakatos e Marconi (2017), a metodologia científica é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento por meio do método científico. Nesse contexto, Demo (1995), ressalta que a metodologia compreende a preocupação instrumental, que trata do caminho para a ciência tratar a realidade teórica e prática, portanto, centra-se, geralmente, no esforço de conduzir uma iniciação aos mecanismos lógicos voltados para questões da causalidade. Para tanto, buscamos adotar a tipologia do estudo com as características de aproximação com a Pesquisa Exploratória.

De acordo com Castro (1976), Lakatos e Marconi (2017), as pesquisas científicas podem ser classificadas comumente em três tipos: a exploratória, a descritiva e a explicativa. Cada uma trata o problema de maneira diferente. Para os autores, na tipologia da pesquisa exploratória consideram que o objetivo principal consiste em desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias acerca de um objeto fenomênico. No caso do nosso estudo, a concepção de Educação Especial na perspectiva Inclusiva está para além da garantia de matrículas de estudantes com NEE nas classes regulares de ensino. Embora haja diversas produções científicas discutindo essa problemática, pretendemos, no âmbito do exploratório aqui, esmiuçar o máximo de informações acerca do problema de investigação nos dando a ideia de explorar todas as nuances e interfaces do fenômeno na realidade pesquisada.

Ainda no capítulo correspondente à metodologia, abordamos a corrente teórico-filosófica adotada por ora; a teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, pois nesta concepção, o desenvolvimento humano se discute como um processo dialético, no qual o indivíduo e a sociedade se constituem mutuamente. Cujo entendimento é que o desenvolvimento humano não ocorre de forma passiva, mas sim por meio da interação social. Nesse sentido, também, dialogando com as contribuições de Habermas (1981), filósofo e sociólogo alemão contemporâneo que valoriza o diálogo como instrumento mais importante que a persuasão do interlocutor, valorizando a interação entre os indivíduos sociais, mediada pela linguagem. Tal percepção culmina com os princípios dialéticos fundamentais para o processo de formação humana no aspecto docente e discente.

No quarto capítulo: discutimos os relatos dos dados a partir da percepção dos sujeitos de pesquisa, seus principais obstáculos, barreiras, entraves e desafios encontrados para efetivação de práticas pedagógicas assentadas nos pressupostos da educação inclusiva. Evidenciando em que medida os professores da escola investigada da rede básica de ensino têm adotado práticas pedagógicas inclusivas com os alunos especiais matriculados nas turmas regulares e a articulação das práticas docentes com a formação continuada quanto ao atendimento dos alunos com NEE. Consequentemente, a percepção sobre a educação inclusiva a partir da realidade que a escola está inserida e as categorias dos resultados.

Apresentamos, por fim, as considerações finais, com o entendimento de que efetivamente os estudantes com NEE têm garantido seu direito de acesso à educação desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, no âmbito da Educação Básica, entretanto, por força da obrigatoriedade dos dispositivos legais da educação. E, por vezes, a impressão que se tem, nos dias atuais, ainda é a matrícula como sinônimo de inclusão, justamente, porque as escolas vivenciam na prática inúmeros fatores que criam barreiras para a efetivação prática de ensino inclusivo: formação de professores adequada, barreiras atitudinais, a necessidade de romper com paradigmas e crenças limitantes, acessibilidade arquitetônica, material didático acessível e disponibilizado, monitoramento e avaliação das políticas públicas implantadas.

Contudo, ainda assim, há muito que ser celebrado no campo da Educação Especial Inclusiva, sobretudo, no contexto das políticas públicas educacionais, pois desde 1990 até os dias atuais são inúmeras leis, portarias, decretos e diretrizes que norteiam, orientam e determinam que a população da educação especial deva ter garantido seus direitos de acesso, permanência e aprendizagem.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM

Neste capítulo, discutimos a concepção de Educação Especial, fazendo uma breve historicização da transição de entendimento entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Damos ênfase para os movimentos ocorridos a partir dos anos de 1990 no âmbito internacional e nacional que impactaram e deram visibilidade do movimento da Educação para e pela Diversidade, incluindo neste contexto as pessoas com deficiências, síndromes e transtornos da aprendizagem e transtornos globais do desenvolvimento e superdotação à luz dos dispositivos legais de Inclusão.

De acordo com a literatura que aborda os processos de historicização da Educação Especial e, mais precisamente, em relação à transição de educação especial até a chegada da concepção de educação inclusiva, partimos da contextualização histórica a partir do século XVIII com as primeiras visibilidades desse público com os indivíduos cegos da época.

Os pesquisadores como Marcos José Mazzotta, José Geraldo Bueno, Enicéia Mendes, Gilberta Jannuzzi, discutem essa contextualização na perspectiva histórica do movimento de Educação Especial no país. Vale salientar que, até o século XV, a influência da Igreja Católica era elemento norteador da sociedade, assim, a deficiência passa a ser exclusivamente um fenômeno espiritual em que as pessoas possuíam poderes especiais, originários do demônio, bruxa ou espíritos maléficos, causados por castigos pelos pecados da própria pessoa ou de seus antepassados por interferência dos maus espíritos e/ou por forças da natureza (Jiménez, 1997).

Nesse sentido, com o movimento do Cristianismo, os indivíduos com deficiências passaram a ser vistos com outros olhos, como destaca Mantoan (1997, p. 215), sob a influência do Cristianismo, os portadores³ de deficiência passam a ser assistidos em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havia a preocupação com seu desenvolvimento e educação.

Entretanto, de acordo com os estudiosos do contexto histórico da Educação Especial, até meados do século XVIII, as pessoas deficientes eram consideradas anormais e, as explicações para tal ainda estavam atreladas ao misticismo, ao sobrenatural e as divindades e esses sujeitos sofriam práticas excludentes por parte de toda sociedade da época. No contexto

³ Usamos nesta citação o termo portadores, por ser uma transcrição *ipsis litteris* da Obra da autora. E na época ainda se usava o termo portadores de deficiências.

educacional elas nem eram percebidas e muito menos recebiam qualquer atendimento de caráter educacional.

O marco histórico da Educação Especial no Brasil ocorreu no final do século XIX, no Rio de Janeiro, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje o Instituto Brasileiro Benjamim Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criados a fim de oferecer um melhor atendimento e acolhimento a pessoas com cegueira e surdez, ainda de maneira tímida, mas era o início de se pensar a educação especial. Inicialmente, a Educação Especial no Brasil carregou algumas funções: reabilitação, inserção e atendimento (Bueno, 1993; Mazzotta, 2011).

Neste sentido, consideramos que, de um modo discreto, as pessoas com deficiências foram sendo integradas ao movimento de integração social, o qual tinha a finalidade de inseri-las na educação, no lazer e na sociedade, porém de modo segregado, colocando esses indivíduos às margens da sociedade. Para Mantoan (1998, p. 18):

[...] o uso da palavra, integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

Assim, esse movimento de integração social acabou estimulando a luta pelos direitos da pessoa com deficiência. Por volta de 1975, os Estados Unidos da América (EUA) dão início ao movimento da Educação Inclusiva resistente às políticas de integração, o que naturalmente, conforme a autora supracitada gerou polêmica quanto a sua efetivação. No Brasil, esse movimento de Educação Inclusiva começa a ser discutido por volta do século XX, mais precisamente meados da década de 1990 (Bueno, 1993; Mantoan, 1998; Mazzotta, 2011).

Em paralelo a esse movimento, no Brasil, houve um avanço quanto à elaboração de políticas destinadas a pessoas com deficiência, a partir da Lei de Diretrizes da Educação Básica, da Lei 5.692/71, que assegurou tratamento especial aos alunos que apresentavam deficiências físicas e permitiu o direito de atendimento a pessoas com Síndrome de *Down*.

Vale ressaltar que as pessoas com Síndrome de *Down* eram atendidas especialmente pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). De acordo com Jannuzzi (2012), em 1954, foi criada a primeira escola especial no Rio de Janeiro (APAE), sob influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, em visita ao Brasil, ambos eram membros da *National Association for Retarded Children* e a atual *National Association for Retarded Citizens* (NARCH).

O pesquisador Sasaki (2002) destaca que, nas décadas de 1950 até 1970 do século XX, as pessoas com deficiências intelectuais e mentais eram chamadas de excepcionais. Em concordância com Sasaki (2002), hoje o termo excepcional refere-se tanto a pessoas com inteligência múltipla acima da média, como também para aquelas com inteligência lógica matemática abaixo da média.

Neste contexto, é destacado por Souza (2019, p. 12) que o termo Educação Especial foi manifestado pela comunidade acadêmica a partir da criação do Programa de Mestrado em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 1978 [...]. Assim, ganhando representatividade no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), que direcionou atendimentos às pessoas com deficiência, enfatizando que deveriam ter um atendimento especializado.

Dessa forma, criaram o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que, posteriormente, foi reestruturado para Secretaria de Estado de Educação e do serviço de Educação de Excepcionais, após denominado Departamento de Ensino Especial, atuava em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, realizava os encaminhamentos educacionais seguindo a linha preventiva e corretiva, assim a pessoa com deficiência não era vista como um aluno com potencialidades educacionais, mas sim como pacientes. Posteriormente, o CENESP publica a portaria n. 69/1973 que proporcionou uma mudança na Educação Especial, integrando-a a educação nacional com foco no desenvolvimento nas potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, nas palavras de (Mazzotta, 1999, p. 75):

Aparece aí, pela primeira vez, a expressão educando com necessidades especiais em substituição à expressão aluno excepcional, que, daí pra frente, é praticamente abolida dos textos oficiais. Todavia, a nova expressão surge mais como eufemismo do que, propriamente, como fruto de nova compreensão da clientela da educação especial.

A Educação Especial começa a ampliar seu espaço, promovendo mais discussões pautadas nos princípios de participação e integração, proporcionando assim uma mudança na forma de se referir aos excepcionais que passam a ser referenciados como educando com necessidades especiais, avançado um pouco mais para promoção da dignidade humana. A partir desse conjunto de aspectos mencionados anteriormente, fica evidenciado a necessidade de reestruturação dos sistemas de ensino a fim de superar a exclusão escolar.

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, foi um avanço significativo para a ampliação das oportunidades educacionais às pessoas com deficiência. Tendo em vista a

educação como um direito de todos, o Art. 205 da Constituição Brasileira apregoa, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Embora iniciem uma nova configuração das políticas públicas de educação, o segmento da educação especial ainda continuou grande nas instituições privadas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu capítulo V, mais precisamente no Art. 58, a Educação Especial é reconhecida ao estabelecer que, entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1996, art. 58).

Desta forma, a legislação educacional procura garantir os direitos da pessoa com deficiência, garantindo um espaço comum para vida em sociedade, independente do seu comprometimento físico ou intelectual. Entretanto, sabemos que, todo esse movimento de políticas educacionais para pessoas com deficiências e/ou necessidades educativas especiais, no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ganhou visibilidade, notoriedade e atenção nas agendas dos governos, a partir dos anos finais da década de 1990.

As discussões e debates sobre o entendimento de inclusão estavam sendo realizadas em âmbito internacional e nacional desde a década de 1980, mas a década de 1990 se caracterizou definitivamente como o marco referencial das políticas públicas de Educação Inclusiva, especialmente, com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, reunindo evento cerca de 150 países com a finalidade de discutir, debater e deliberar diretrizes para reformulação da educação com o intento de atender às demandas da sociedade do conhecimento, ou seja, abranger à perspectiva da Diversidade.

Esse evento teve como desdobramento a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo da Espanha em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994, cujo documento deliberado culminou com um marco da Educação Inclusiva para todo o mundo. Para Mendes (2010a), o documento internacional denominado de Declaração de Salamanca, serviu como instrumento norteado de caminhos e atitudes para se desenvolver uma educação de qualidade para todos os sujeitos na sua condição humana de ser.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Unesco, 1994, p. 17-18).

Perante o exposto, a Educação Especial exige uma mudança significativa de postura e de olhar acerca da deficiência. Diante de tantos movimentos em prol da pessoa com deficiência, foi na Declaração da Salamanca, em 1994, que o movimento de inclusão acentuou as discussões, lançando os princípios fundamentais da educação inclusiva, caracterizando-se em uma política justa que busca alcançar os alunos com NEE de forma ampla.

1.1 A Apropriação dos Termos: Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e Pessoas com Deficiência (PcD)

A trajetória da Educação Especial foi marcada por iniciativas e embates que se desenvolveram dentro de um contexto social, de lutas e interesses, expressões semânticas e evolução no entendimento e apropriação dos termos em face às garantias dos direitos sociais das pessoas com deficiências e/ou situações e condições de exclusão ou segregação social. Neste sentido, a Educação Especial não ampliou somente suas perspectivas, ela também sofreu modificações ao longo de sua historicidade.

A partir da Convenção Internacional para proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com deficiência, consiste no marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos e, em particular, das Pessoas com Deficiência (PcD), que ocorreu em Nova Iorque em 2007. Desde então, passou a ser substituído o termo portador para pessoas com necessidades educativas especiais, tendo em vista que o vocábulo portador denota a ideia de que portar é dar a condição facultativa de levar ou não algo consigo.

Assim, passa a se defender, que a pessoa com uma condição específica de transtornos do desenvolvimento e das deficiências não lhe é facultado à oportunidade de usar um dia e outro não. Sendo assim, são pessoas com deficiências (Sassaki, 2010). Na própria Declaração de Salamanca já mencionava esta ideia implicitamente, ao dizer sobre o direito das pessoas na sua condição humana. Segundo a Unesco,

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação (Unesco, 1994, p. 5-6).

Desde então, têm sido buscadas a valorização e respeito à dignidade humana para todos, na perspectiva de uma sociedade inclusiva, assim a partir novos valores e conceitos que exigem o uso de outras palavras, é preciso utilizar o termo adequadamente, abandonando os termos pejorativos, expressando o respeito pela pessoa. Pois, durante diversas épocas foram utilizados termos diferentes para se referir a essas pessoas e a partir dessa questão entre outras, não menos importantes, foram alavancadas discussões para o reconhecimento desses indivíduos como especiais.

Nesse horizonte é possível perceber que o processo de humanização passa pelas múltiplas relações sociais, pela relação com os demais a pessoa desenvolve sua identidade. De modo que, o reconhecimento da pessoa com deficiência e da garantia de seus direitos, tornam a educação um direito do ser humano, o qual deve ser respeitado e assegurado na concepção humana de igualdade, justiça social e direito ao acesso educacional. Tendo em vista, o ambiente escolar ser um espaço social de interações que culminam na construção do conhecimento potencializado a partir das relações (Vygotsky, 2009).

Atualmente, como destaca Mazzotta (2011), Kassar (2016), Mendes (2019) a Educação Especial na perspectiva Inclusiva concebe o entendimento de procedimento com metodologias, inserido na educação básica aliada aos sistemas de ensino, que colabora com o desenvolvimento de ações que consideram a pluralidade no atendimento individual, em grupos ou que possa abranger toda uma rede de ensino. A prática pedagógica educacional inclusiva busca romper as barreiras que impedem o aluno de construir conhecimentos e autonomia.

No ano de 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), instituída pela Lei n. 13.146/15, conhecida como LBI, que trouxe um reforço relevante para a inclusão estabelecendo diretrizes para a promoção dos direitos das pessoas com deficiências. Reiterando a ideia de suprimir o termo necessidades educacionais especiais e, então, adotar PcD, abrangendo o que diz o art. 59 da LDB, 9.394/96, sobre a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Enfatizando a concepção de que a educação constitui direito social e para todas as pessoas com qualquer deficiência. Isto é, destinada a assegurar e a promover, em condições de

igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, art. 1). Em outras palavras, podemos considerar que a LBI apresentou uma nova abordagem da deficiência que desconsidera a deficiência como um atributo do indivíduo, pautando-se no modelo biopsicossocial que considera a interação da pessoa com o meio social, socioeconômico, biológico e psicológico. Em seu Art. 2º a LBI considera-se,

Pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, art. 2).

Diante do exposto, consideramos que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na dimensão das PcD, implica no princípio das práticas educacionais de uma educação para todos, ou seja, as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (Brasil, 1994, p. 330).

Para Carvalho (2009), a Educação Inclusiva não se restringe aos alunos com deficiências (físicas, mentais, auditivas e visuais), mas estende-se a toda e qualquer diversidade ou diferença de uma pessoa. E propõe indiscriminadamente que todas as pessoas possam ter apoio, atendimento, acesso a todas as condições necessárias para que os alunos possam desenvolver todas as suas potencialidades. Para Brasil, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001, art. 2).

Neste sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica destacam em suas orientações que devemos matricular todos os alunos. Entretanto, práticas inclusivas e ensino inclusivo estão para além do acesso às escolas a partir do acesso de matrícula, mas sim, acesso, permanência e condições de aprendizagem (Carvalho, 2009; Mendes, 2010b; Mantoan, 2015; Kassar, 2016).

A Educação Inclusiva defende o processo de Educação como condição de ensinar, aprender e educar todos juntos, os alunos deficientes ou não. O movimento pela inclusão não se atribui às pessoas com deficiência, mas sim, a valorização das condições da diversidade como um fator de qualidade da educação, ou seja, esse fenômeno da inclusão traz à tona a questão do direito de todos à Educação e, também ao atendimento de igualdade às PcD. Mantoan (2004, p. 81) nos diz que:

A inclusão escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

A política educacional inclusiva pressupõe que o sistema educacional considere as necessidades de todos, sendo crianças, adolescentes, jovens ou adultos, garantindo-lhes acesso, permanência e condição de aprendizagem sem rótulo ou segregação.

1.2 As Políticas Públicas Inclusivas no Brasil: a Partir da Década de 1990

Tomando o marco histórico dos anos de 1990, especialmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, como instrumento basilar do Sistema Educacional Brasileiro, em que se destaca ser dever do Estado garantir gratuitamente a educação básica de ensino para todos independentemente das limitações pessoais de cada indivíduo, tomamos por esta linha de raciocínio, abordar os avanços nos dispositivos legais de amparo aos direitos das pessoas com deficiências, ou seja, Educação Especial Inclusiva.

Com a chegada dos anos 2000, no Brasil, a Educação Especial, adentra novas perspectivas e notoriedade nas agendas de governo, e os avanços nas políticas educacionais assentadas numa dimensão de superação das implicações da inclusão, ou seja, os sistemas de ensino passaram a se preocupar não somente com a garantia de acesso, mas também ao processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiências, síndromes e transtornos. Ou seja, as PcD.

Em 2001, foi criada as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esse dispositivo legal tem amparo nos artigos da LDB, 9.394/96, os quais instituem a Educação Especial sob o viés de uma modalidade educacional. A partir de 2001, especialmente, com estas diretrizes o entendimento do termo a Educação Especial oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, art. 58), previsto na LDB, passa a tomar outra conotação e obrigatoriedade a partir da substituição do termo pelo vocábulo

Extraordinariamente, incluir os alunos da Educação Especial Inclusiva nas classes regulares de ensino. Desde então, tem sido ampliado consideravelmente o número de alunos e alunas do grupo PcD nas escolas de ensino básico em todo o país.

No ano de 2002, por meio da Lei n. 10.436/02, o sistema educacional brasileiro passou a ter a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida legalmente como a língua

de comunicação oficial dos surdos. Este disposto trouxe a incumbência de inclusão da Libras nos cursos de licenciaturas, os quais formam professores.

Ainda no âmbito das políticas educacionais, em 2003, foi criado o programa Educação Inclusiva direito à diversidade, com a finalidade de transformar os sistemas educacionais inclusivos, sobretudo, promovendo a formação de educadores para atendimento e garantia de acessibilidade aos estudantes da educação especial na perspectiva das práticas inclusivas.

O Decreto n. 5.296/04 traz para seara das políticas educacionais o Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, criado em 2004. Nesta política, têm sido defendidos os princípios, conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. O que também, implica novos dispositivos no âmbito das políticas de Educação Inclusiva. Assim, em 2005, foram criados centros de referências especializados para atendimento, Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), direcionados para o acolhimento de estudantes da educação especial, principalmente, o público das altas habilidades e/ou superdotação. Em 2007, foi criado um plano nacional de relevância para o desenvolvimento da educação básica a partir da dimensão de uma educação para todos.

Por meio do Decreto n. 6.094/2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (Brasil, 2006). Esta política estabeleceu metas para atender a Educação Inclusiva, trazendo, inclusive, como um dos eixos a formação de professores para a Educação Especial, tendo em vistas a necessidade de fomentar práticas pedagógicas inclusivas. O PDE estabeleceu a necessidade de implantação de salas de recursos multifuncionais e adequações arquitetônicas dos prédios escolares, visando ampliar o acesso à educação. Em 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), considerada por muitos pesquisadores como um marco histórico e relevante para o público da diversidade (Mendes, 2016; Baptista, 2019).

A partir desta lei, podemos dizer que, efetivamente, o entendimento de Educação Inclusiva alcança o ponto de chegada de Educação Especial para Inclusiva. Todas as pessoas para além do público PcD (físicas, auditivas, mentais, visuais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), mas também, os grupos excluídos ou às margens da sociedade.

No ano de 2009, no contexto das políticas públicas educacionais para inclusão, foram criadas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Pensado na modalidade de turno e contraturno. Ou seja, no turno inverso ao

da escolarização, se oferecesse o atendimento aos estudantes PcD continuidade educacional, porém na perspectiva da educação especial.

Em 2012, a grande conquista ocorreu no campo das pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA), pois através da Lei n. 12.764/12, foi criada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, por meio deste dispositivo, os sujeitos com TEA passaram a ser considerados pessoas com deficiência. O autista entrou para o grupo do público alvo da Educação Especial como PcD.

Em 2015, também tivemos mais uma aprovação de lei muito importante para o campo da educação especial inclusiva no Brasil, a Lei n. 13.146/15 que estabeleceu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), popularmente conhecida com a sigla LBI (Lei Brasileira de Inclusão). Por esta lei, é reforçada a concepção de que a educação constitui direito social e para todas as pessoas com qualquer deficiência. Isto é, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, art. 1).

No ano seguinte, mais um dispositivo legal em face à garantia dos direitos das pessoas com deficiências no âmbito da educação, a partir da Lei n. 13.409/16, que dispõe sobre a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e também superior nas instituições federais de ensino para a população público alvo da educação especial, marcando o ano de 2016. Neste sentido, em 2023, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, lançou o Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), criada em 2008. Este plano amplia a discussão sobre a necessidade formativa para os professores com o intuito de fomentar as práticas de ensino inclusivas.

De acordo com o plano, o governo federal deve investir financeiramente mais de R\$ 3 bilhões de reais para os anos de 2023 até 2026 nas demandas da Educação Especial Inclusiva e, isto significa garantir formação continuada dos professores, infraestrutura nas escolas da educação básica, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos. Cujas metas, consiste em chegar ao final dos anos de 2026 com um sistema educacional contemplado com mais de 2 milhões de estudantes do público da educação especial matriculados nas escolas em classes regulares e comuns de ensino. Ao mesmo tempo, projetando a ampliação deste público na educação infantil. Vale destacar que, de acordo com o Censo Escolar de 2023, no Brasil há cerca de 1,8 milhão de estudantes matriculados na educação especial (INEP, 2023). Os dados do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que no Brasil somos cerca de 18,6 milhões de pessoas com idade superior a dois anos de idade deficientes (IBGE, 2022).

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, discutiremos sobre a formação de professores, especialmente no contexto da Educação Especial Inclusiva. Uma vez que, a formação continuada, visando às implicações nas práticas educativas, tem sido um processo bastante discutido nos espaços acadêmicos, nas pesquisas e na escola. E ainda assim, há muitas reflexões necessárias no contexto da temática. A formação continuada para Educação Inclusiva discute as práticas entre os desafios e estratégias na perspectiva da Educação Especial Inclusiva.

Promover a Educação Inclusiva significa reorganizar os sistemas educativos. Neste sentido, a formação continuada tem sido ainda mais importante à medida que os sistemas de educação se tornam mais inclusivos, pelo entendimento de que as reflexões sobre os processos formativos e a análise das próprias práticas pedagógicas passem por ressignificação sobre a percepção da Educação Especial Inclusiva.

De acordo com Libâneo (1998), a formação continuada leva os professores à ação reflexiva, pois com ela, os professores poderão repensar sua própria atuação no decorrer das práticas pedagógicas. Tendo em vista que a formação docente não se limita à graduação, ela se vincula com todo processo do desenvolvimento profissional e deve estar comprometida com um projeto educacional amplo, considerando as necessidades de cada realidade.

Para Tardif (2014, p. 82) [...] os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos do âmbito de uma carreira no ensino. A formação continuada corresponde ao que comumente se denomina de qualificação profissional dos professores e está recomendada na Declaração de Salamanca de 1994, da qual o Brasil é signatário e na atual LDB (Brasil, 1996) e figura fundamental para a inclusão dos educandos em classes comuns.

A formação inicial parte do pressuposto dos estudos que se dirigem tanto aos aspectos dos conteúdos quanto às questões relacionados à ética, à compreensão da pedagogia, aos métodos de ensino, estratégias, políticas públicas. Enquanto a formação continuada traz novas implicações para o fazer pedagógico e consiste numa dimensão muito diversa, vislumbra-se contemplar os alunos nas suas diversas singularidades a partir de práticas docentes.

De acordo com a LDB 9.394/96, mais especificamente no art. 61 e reforçado na lei 12.014/2009, no parágrafo único, a formação continuada deve ser constituída para que atenda à demanda que se apresenta nas salas de ensino básico regulares, no âmbito da diversidade educacional e, assim, pensar em práticas pautadas no ensino inclusivo.

Sabemos que, no contexto da Educação Especial Inclusiva, muitos professores ainda não se sentem preparados para tal desafio, demonstram inseguranças diante da possibilidade de receber alunos com necessidades especiais em sala de aula, muitas vezes por desconhecimentos e reflexões formativas adequadas. Para Pimentel (2012, p. 139):

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não-flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão

Observamos que a inclusão é muito mais do que aceitar o aluno com deficiência entre os demais da sala de ensino regular. Mittler (2003) entende que mesmo que haja poucas oportunidades de formação continuada para os professores e especialmente em relação ao contexto da Educação Especial Inclusiva, essas formações são fundamentais para oportunizar reflexões e aquisição de conhecimentos. Possibilitando reavaliação das práticas pedagógicas e a inserção de novas propostas de mudanças, mexendo, inclusive, em seus valores e crenças capazes de até transformar sua prática profissional. Ainda, para Pimentel (2012, p. 140):

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudo-inclusão, ou seja, apenas a figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

A partir do discurso de Pimentel (2012), é oportuno observar que a escola está passando por mudanças profundas e necessárias para atender as demandas atuais da sociedade. Evoluindo da singularidade do eu para exploração dinâmica do nós, que concebe a todos o mesmo valor de igualdade de direitos para superação de qualquer forma de exclusão, seja ela racial, física, socioeconômica, gênero ou classe social. O espaço escolar clama pela ressignificação do papel da escola.

Nesse sentido, essa aquisição de conhecimentos deve ser ampliada e não exclusiva dos professores especialistas, mas também precisa ser apropriada pelo maior número de professores do ensino regular. Como nos diz Libâneo (2004, p. 229), a formação continuada é

o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Assim, investir no conhecimento é emancipatório, a fim de possibilitar uma visão crítica que se compreenda a realidade, para lutar pelos direitos e, por meio da educação, de modo a contribuir com a emancipação do sujeito alunado.

A temática da formação continuada de professores tem sido tema de debate em vários níveis e modalidades de educação. No entanto, vale ressaltar que são claras as carências no que diz respeito à formação continuada para professores da educação inclusiva, por isso, ao pensar em um projeto de sociedade, é importante tensionar uma formação continuada que atenda às necessidades docentes, principalmente, na dimensão da Educação Especial Inclusiva para tender ao público da educação especial. Para Bussolaro (2023), até existem muitas propostas de formação continuada existentes no país, porém, nem sempre essas formações acontecem de modo a contemplar as necessidades dos professores e, sobretudo, sobre o contexto da Educação Especial.

De acordo com Nóvoa (2002), a formação continuada de professores, tal como se concebe atualmente, passou a ter sentido a partir dos anos de 1960, época considerada como o período de necessidade da reciclagem e aperfeiçoamento dos docentes. Segundo o autor, entre os anos de 1970 e 1980, a discussão e visibilidade sobre formação continuada pensada para reverberar nas práticas pedagógicas ocorreram de forma explosiva em todo o país e nas agendas dos governos. A partir das reformas dos anos de 1990, a formação continuada passou a ser compreendida como direito ao longo de sua profissão, sendo essa formação ofertada pela instituição escolar, pela organização da qual participa ou procurada pelo próprio docente com intuito de articulação com as ressignificações das suas práticas docentes.

2.1 A Relevância da Formação de Professores para Práticas Inclusivas

Para Capellini e Fonseca (2017), a Educação Inclusiva é uma perspectiva que tem por finalidade assegurar o direito de todos à educação, compreendemos, portanto, que os alunos com deficiência historicamente apresentam um processo marcado pela exclusão e por questões de negligência.

Neste sentido, entendemos a relevância dos impactos da formação continuada de professores vislumbrando o desdobramento nas práticas inclusivas para atender as necessidades educativas e aos pressupostos da inclusão. Consideramos que (re)pensar as implicações e relevância da formação continuada se torna uma discussão tão antiga quanto atual e tão necessária, uma vez que o professor deve ser qualificado profissionalmente para

um trabalho tão desafiador com o público da Educação Inclusiva, tendo em vistas que a presença do aluno com deficiência no espaço escolar é uma realidade que não podemos negar.

Assim, na perspectiva de um processo educacional inclusivo, os professores são peças fundamentais na instituição escolar, os quais costumam dispor-se das descobertas e aprendizados e, para tanto, a formação continuada deve ser fundamental para ampliação sobre as demandas da educação especial, no âmbito dos dispositivos legais e das metodologias estratégicas de ensino. Desta forma, apresentamos discursos de alguns autores importantes para a compreensão do tema.

Para Pereira (2003) e Imbernón (2014), se faz necessário abordar as práticas pedagógicas por meio da formação inicial e continuada de professores, pois somente assim, pode-se considerar a possibilidade de criar caminhos para melhorar as suas condições para que a inclusão se concretize efetivamente, no fazer pedagógico mediado pelo diálogo com seus interlocutores e livre de preconceitos. Em outras palavras, significa dizer que a reflexão teórica e práticas intrínsecas dos processos formativos favorecem a ressignificação de novos saberes na efetiva interlocução com os alunos.

Segundo Prieto (2006), a reflexão acerca da formação de docentes no contexto da educação inclusiva, traz em sua base de compreensão um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a sua qualidade, especialmente, pelo entendimento de que os processos formativo-reflexivos possibilitam aos docentes condições aptas para elaborar e implantar novas práticas de ensino visando atender às necessidades dos alunos, sobretudo àqueles com necessidades educacionais especiais. Neste contexto, entendemos que a formação na prática docente pode ser compreendida na perspectiva de levar o professor a ampliar seus saberes e pensar a educação e a escola.

A relevância da formação de professores e, especialmente, no tocante às práticas de ensino com alunos com deficiências e/ou necessidades educativas especiais, está prevista na LDB 9.394/1996, precisamente, no art. 59, inciso III, ao destacar que para atender este público alvo deve ser [...] "III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (Brasil, 1996, art. 59).

De acordo com Bueno (1999), existe uma necessidade vital da formação de professores no contexto de qualificação dos processos pedagógicos os quais têm sido expressos nas políticas de formação docente, sendo considerado um fator fundamental para a qualificação profissional, de modo que dentre outros elementos importantes na qualidade da

educação e, especialmente, na educação inclusiva, esta é a formação docente como fator para melhoria do ensino.

Para muitos pesquisadores, como Prieto (2006), Gatti (2009) e Beyer (2013), a fragilidade na formação inicial e continuada dos professores pode ser considerada um desafio, um obstáculo ou barreiras para que o público da educação especial tenha a efetivação real das práticas de ensino inclusivo. E, sem a formação docente adequada para contemplar as demandas do público com NEE, os docentes tendem a resistir, tal atitude leva à invalidação dos processos que vislumbram a promoção de uma educação e uma prática inclusiva. O que muitas vezes, tem sido considerado o acesso por meio da garantia do direito de matrícula como sinônimo de inclusão. De acordo com Beyer (2013), uma formação adequada, que prepara o professor para experiências de inclusão, é condição básica para atenuar o descompasso entre o ritmo de legislações referentes à educação inclusiva e sua efetividade.

Neste sentido, Freitas (2013a) e Glat (2005) ressaltam que a relevância dos processos formativos contínuos implicam o envolvimento de instrumentalização teórica e prática para atuação dos professores em face aos alunos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, pois se pressupõe, à luz dos estudos teóricos, que ela influencia no desenvolvimento de um posicionamento crítico, conhecimento sobre as políticas públicas para inclusão educacional e legislação por parte dos professores. Saviani (2004) considera que o papel do professor nesse processo de inclusão é fundamental, uma vez que ele é o mediador do processo ensino e aprendizagem. O autor Jacques Delors nos diz que a educação traz em si a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada nos pressupostos da formação continuada. Para Delors (2003, p. 160):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial [...] A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer.

Partindo dessa afirmação podemos compreender que indiscutivelmente a formação continuada de professores torna-se fundamental para o processo de inclusão e, respectivamente, as práticas professorais no âmbito da educação básica. Seguindo este pensamento, Freire (1996, p. 43) ressalta que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Desta maneira, compreendemos que a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é fundamental para o bom exercício da profissão, são saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a atuação destes profissionais no âmbito escolar. Pois, os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências (Delors, 2003, p. 166). Pesquisadores brasileiros (Gatti, 2009; Freitas, 2013a; Saviani, 2013) e internacionais (Nóvoa, 2002; Imbernón, 2014; Tardif, 2014) consideram a formação docente continuada como sendo uma das estratégias importantes para contribuir com o processo educacional, por oportunizar aprendizados referentes às metodologias educacionais, as demandas de ensino, aos procedimentos teóricos e práticos para as práticas a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Pois, a construção e ressignificação do conhecimento, no entanto, não estão apenas nos livros que encontramos, mas nos diálogos, nas trocas de experiência, onde a nossa reflexão deve ser constante.

Para Freire (2002, p. 36), a educação é uma forma de intervenção no mundo, assim sendo, os professores são os condutores neste caminho de busca por novas perspectivas para garantir aos sujeitos do processo aquisição do conhecimento para também intervirem no mundo. Assim, a sociedade contemporânea imersa em um período de profundas transformações científicas, tecnológicas, culturais e sociais, exige uma escola capaz de responder aos desafios do seu tempo. A formação continuada dos professores se revela como um imperativo. As relações interpessoais, a afetividade e os valores, cada vez mais valorizados, demandam um professorado com uma nova formação. A qualificação apresenta-se como um fator essencial para a transformação do ensino e para a adaptação das práticas educativas à realidade atual.

Nesse contexto, a escola é um espaço privilegiado para a formação docente continuada, possibilitando a aquisição de saberes a partir da realidade de forma humanizada. Valorizar as identidades, o empoderamento e a emancipação social, dinamizando o diálogo histórico-social dentro das unidades escolares, configura-se como um imperativo. A prática docente está vinculada a um processo inerentemente cultural, molda-se e é moldada pelas dinâmicas da sociedade em que se insere. Uma experiência pedagógica que ignore as questões culturais da sociedade corre o risco de se tornar alienante e descontextualizada, perdendo sua capacidade de dialogar com a realidade e as necessidades dos sujeitos envolvidos. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a diversidade, é um desafio complexo nos ambientes educativos, exige um olhar atento para a dimensão cultural do processo de ensino-aprendizagem.

A centralidade do espaço escolar na formação docente é corroborada por Candau (1999, p. 144), que afirma: O cotidiano escolar é o lócus da formação, pois diariamente o professor aprende, descobre, redescobre e aprimora sua formação. Desse modo, a formação de professores, centrada na escola como local de validação e apropriação de saberes e experiências, emerge como um caminho promissor e oferece um terreno fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas para a construção do conhecimento docente.

Nessa perspectiva, a formação continuada precisa ser permeada pela valorização das diferentes culturas, rompendo com a homogeneidade que oculta à diversidade nas salas de aula. Para Moreira e Candau (2003, p. 161):

a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que esta chamada a enfrentar.

Por essa razão, diversidade presente na escola, espaço de cruzamento de culturas por excelência, demandam a criação de práticas pedagógicas que a contemplem em sua integralidade. Tais ações levam ao rompimento da padronização que homogeneiza as experiências escolares e desengessa as práticas professorais, pois são práticas urgentes para garantir um ensino que valorize as diferenças e promova a inclusão.

A formação continuada dos docentes, nesse sentido, deve ser um espaço de reflexão e aprofundamento sobre esse "caldeirão" de diversidade cultural. A escola, como afirma Candau (2000, p. 14), precisa ser reinventada para lidar com a diversidade de seus sujeitos e atores. Assim, a qualificação dos professores não é uma atividade solitária e vazia, ela requer um diálogo sócio-cultural que perpassse os muros da escola.

Embora a literatura acadêmica e os discursos políticos frequentemente abordem a importância da formação continuada dos professores, resta a indagação sobre como essas práticas são efetivamente implementadas no cotidiano escolar, marcado pela diversidade e complexidade. Abordar essa questão, portanto, é fundamental para compreender se as práticas atuais estão, de fato, atendendo às necessidades dos docentes e da realidade escolar.

2.2 Formação Continuada em Serviço: Construindo uma Perspectiva Docente Inclusiva

A docência, marcada por desafios e complexidades, exige uma qualificação continuada que transcende a formação acadêmica. A superação da dicotomia entre teoria e prática emerge como um desafio central e o cotidiano do trabalho, nesse contexto configuram-

se como um ponto de partida essencial para a construção de um processo de qualificação contínuo.

A escola local de aprendizagem e formação necessita de professores preparados para impulsionar pontes para aprendizagem dos discentes entre as múltiplas linguagens e a construção coletiva que envolva todos na sala de aula. Com essa compreensão dialogamos com Glat (2004, p. 19):

A qualificação profissional do professor, nesta perspectiva, deve estar empenhada na oferta de condições que favoreçam o desenvolvimento de uma competência voltada para a compreensão da diversidade apresentada pela clientela escolar, como também, pelo conhecimento dos caminhos que o aluno percorre no processo de construção de conhecimentos.

Em outras palavras, para as pesquisadoras, é preciso investir na qualificação docente para lidar com as especificidades dos alunos, bem como para promover espaços formativos para apropriação de habilidades e competências que atendam as demandas atuais presentes nas salas de aula. Pois, a formação precária dos professores, tema recorrente no debate educacional, constitui um obstáculo para uma educação democrática e inclusiva.

Conforme preconiza Glat (2004, p. 19), a qualificação técnica de boa qualidade dos futuros profissionais, assim como a qualificação em exercício precisam ser repensadas e aprimoradas [...]. Em outras palavras, a apropriação de novos saberes possibilitada pela formação em serviço, dentro do espaço escolar, emerge como um elemento central na transformação da prática pedagógica, sob o aspecto da pretensão que o professor irá reorganizar sua prática docente.

A partir dessa lógica, a qualificação dos professores em serviço exige um olhar que vá além do simples levantamento de dificuldades e necessidades, é um processo de reflexão, construção conjunta e busca de soluções coletivas no âmbito da escola e para a escola. Assim, para ser efetiva, precisa romper com a lógica de um modelo prescritivo e passivo. Os docentes devem ser considerados como sujeitos ativos e reflexivos, ser envolvidos na construção de suas próprias necessidades formativas, bem como nas decisões sobre o conteúdo e as estratégias de desenvolvimento da qualificação, garantindo relevância e significado.

Entretanto, compreender as dificuldades do contexto como construtores é fundamental para estabelecer conexões entre a prática e os objetivos pedagógicos, permitindo estabelecer ligações entre o que se faz e o que se pretende fazer. Por outro lado, a ilusão da formação, que consiste em acreditar que a participação em cursos é suficiente para resolver os

desafios da prática pedagógica inclusiva, pode gerar frustração e desmotivação nos professores e precisa ser superada.

Dessa forma, esperamos que os docentes sejam protagonistas de seu próprio processo formativo, refletindo sobre suas práticas, trocando experiências com colegas e construindo novos saberes a partir de suas necessidades e do contexto em que atuam não se limitando à mera aquisição de cursos, transformando-se em um consumidor passivo.

Nessa linha de raciocínio, a formação continuada de professores, como preconiza Beauchamp (2002), encontra no local de trabalho um espaço privilegiado para a reflexão sobre o cotidiano e a construção coletiva do saber pedagógico. O autor ressalta que a qualificação em serviço contribui para a inclusão à medida que tenciona no interior do espaço escolar determinadas concepções e práticas pré-estabelecidas e constitui um espaço formativo ímpar que analisa as práticas docentes à luz de suas reais necessidades e possibilidades.

A complexidade da formação docente, que historicamente se caracterizou pela especialização em deficiências específicas, exige atualmente a atualização constante e uma abordagem mais abrangente, além disso, o professor, agente fundamental no processo de inclusão, necessita de apoio e valorização para desenvolver todo o seu potencial. Nesse sentido, voltamos a reforçar a necessidade da formação continuada e/ou em serviço como colaboradora tentar dar conta da grande demanda que esses profissionais atendem.

Entendemos ser crucial, para qualificação em serviço, a abertura de espaços através de encontros no interior das unidades escolares que possam articular a dimensão da prática docente com a dimensão da subjetividade, assim, a prática docente que se materializa na criação e aplicação de ações pedagógicas inovadoras, e a subjetividade, que se revela na troca de experiências e na construção de vínculos entre os participantes através de oficinas pedagógicas. Sobre isso, as oficinas pedagógicas, como destacam Giroto e Sade (2008), são espaços de interação e troca entre professores com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas por meio da reflexão e do diálogo.

Nessa direção, qualificação em serviço para uma escola inclusiva é enriquecida pela troca de experiências e debates sobre diferentes pontos de vista, em diálogo com o cotidiano da sala de aula. No entanto, para evitar a superficialidade da prática pedagógica, precisa ser avaliada, refletida e planejada em articulação com a teoria da Educação.

2.3 Práticas Inclusivas na Educação Básica: entre Expectativas e Realidades

Para Costa (2012), a inclusão de alunos com deficiência tem sido uma realidade, contudo a impressão que fica é que há um distanciamento entre as práticas inclusivas do

universo ideal, aquele conforme preconizam os dispositivos legais e as concepções teóricas científicas e o universo real, aquele que se refere exatamente à realidade vivenciada pelas escolas de educação básica em todo o país.

Não dá para negar que, efetivamente, as redes municipais de ensino têm matriculado constantemente um quantitativo de estudantes público da Educação Especial. Do mesmo modo, não se pode negar que as discussões, os debates, as políticas e as intervenções pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva têm se tornado cada vez mais importante e presente em nossa sociedade. Também, não podemos deixar passar despercebidos que muitos professores de todo o país estão cada vez mais se especializando em formações continuadas para que tenham base no trabalho com alunos especiais em salas regulares da educação básica, como é o caso das pós-graduações em nível *lato sensu* e *stricto sensu*, como por exemplo, o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI).

No entanto, devemos questionar sobre como os processos e metodologias estão chegando aos alunos na realidade da escola. Tendo em vistas que, mesmo havendo muitas formações, ainda assim têm sido muito comum os docentes se queixarem sobre as barreiras, os obstáculos e até mesmo os desafios para efetivamente implantar e implementar práticas inclusivas, no tocante aos processos de ensino e aprendizagem de alunos do público alvo da Educação Especial Inclusiva.

Compreendemos que desenvolver práticas pedagógicas inclusivas na escola não é um pedido romântico do século XXI, é uma necessidade real. E a escola precisa lidar com ela no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas ações, fazendo parte de uma história educativa ampla. Por vezes, a impressão que temos é que há uma perspectiva de inclusão ideal e uma inclusão real, movimento este que se distância na sua efetivação prática da Educação Especial Inclusiva. Embora esses avanços sejam notórios, a inclusão efetivamente, no sentido de garantia de acesso, permanência e aprendizagem (Mantoan, 2015; Kassar, 2016), ainda não representa uma realidade das escolas públicas brasileiras. Mas, por quê? Seria tão difícil realizar educação inclusiva dentro de uma escola? Podemos dizer que sim, pois quando se pensa em práticas educativas inclusivas não se refere ou se trata exclusivamente do aspecto pedagógico do ato de ensinar.

Um possível caminho deve ser pelo diálogo, a comunicação, para fortalecer a necessidade de incluir o outro. Pois, numa perspectiva habermasiana, a escola é compreendida como também estando sujeita às coações do sistema, implicando a reprodução da sociedade, porém por meio da comunicação, pode proporcionar mudanças efetivas na realidade social e, não diferente com a relação no ambiente escolar. Nesta linha de raciocínio, a formação

continuada, com ênfase nas práticas pedagógicas inclusivas, torna-se possível nesta troca dialógica.

Desse modo, a necessidade de se provocar o debate em todos os meios sobre o conceito, assimilação e aceitação do que consiste realmente a inclusão do outro, sobretudo, por meio da formação continuada com ênfase nas práticas de educação inclusiva. Pois, para Habermas (2012), o conhecimento e a compreensão, por parte de toda a comunidade escolar, das políticas públicas que envolvem o ensino, são uma responsabilidade que precisa ser assumida por todos.

Comumente, ao se analisar as práticas escolares, observam-se a matrícula e presença física de estudantes com deficiência (Brasil, 2008, 2015). Embora seja um primeiro passo para a inclusão, mas é imprescindível que as escolas adotem práticas pedagógicas que superem a inclusão física, promovendo a participação plena e efetiva desses alunos em todos os aspectos da vida escolar. E todos os agentes da escola.

Habermas (2012) vai dizer que, somente por meio da democracia plena, que os valores éticos sejam compreendidos e respeitados, isso é a crença na racionalidade crítica e comunicativa. E, novamente se reitera que essa premissa precisa ser assumida por todos os agentes da escola. E por meio dessa interação que Habermas chama de caminho e que se acredita ser o ideal para a construção de uma sociedade mais justa, realmente democrática e inclusiva.

Neste sentido, precisamos intensificar a importância da formação continuada dos professores com ênfase na educação inclusiva e no ensino pautado nas práticas inclusivas para desconstrução das barreiras atitudinais. O ensino inclusivo significa que legitimar as diferenças não é fazer com que elas desapareçam, e sim, reconhecer as potencialidades e especificidades do outro como possibilidades, este é um princípio da inclusão na perspectiva da compreensão das estratégias pedagógicas que estamos defendendo neste estudo.

2.4 Desafios da Inclusão na Escola Básica: Barreiras (in)visíveis

Para Lomônaco e Nunes (2010), uma das principais dificuldades para as práticas inclusivas da população da Educação Especial consiste na baixa expectativa dos próprios professores e, este traço está fundamentado nos traços das raízes históricas. Lima (2021) vai dizer que as barreiras atitudinais que estão presentes nas escolas configuram-se em um conjunto de condutas, práticas e ações segregatórias e discriminatórias que ferem os preceitos dos dispositivos legais da Educação Especial Inclusiva.

Para Ferreira (2018), a criação de condições que impossibilitam a promoção da aprendizagem por práticas inclusivas pode ser compreendida como uma das barreiras que distancia o ideário da Educação Inclusiva com as práticas reais existentes nas unidades de ensino, ou seja, a escola inclusiva é uma escola comum ou regular que acolhe todos os tipos de alunos, independente das diferenças. Nela, são criadas situações que favoreçam e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2018, p. 4). Quando se pensa em uma Educação Inclusiva, se pensa numa dimensão em que se compreenda o outro no sentido de ser em potencial e potencialidades.

Entretanto, nas realidades das escolas brasileiras, ainda encontramos muitos desafios, dificuldades e entraves para que se tenham efetivamente práticas inclusivas, pois encontramos diversas barreiras que estão para além das condições de acessibilidades arquitetônicas, acesso à matrícula ou políticas de inclusão. Há barreiras que estão assentadas nos pressupostos atitudinais.

Geralmente, o olhar para esse aluno ainda é muito marcado pela dicotomia preconceituosa, normal x anormal e por representações negativas que são usadas como parâmetros para diferenciá-los (Antunes; Glat, 2019, p. 75). Neste sentido, precisamos intensificar a importância da formação continuada dos professores com ênfase na educação inclusiva e no ensino pautado nas práticas inclusivas para desconstrução das barreiras atitudinais.

Verificamos que falamos muito em Educação Inclusiva, práticas de inclusão e sobre o ensino nesta perspectiva, mas o que mais se pode ver, inclusive nas escolas, são muitas pessoas que não reconhecem no outro as potencialidades, ou mesmo, as implicações desencadeadas pelas situações de vulnerabilidade social e diversas situações de desigualdades no mundo. Para Habermas, a inclusão do outro pode ser entendida como:

(em) diferentes âmbitos: no contexto mais abstrato da argumentação moral, que visa explicitar o teor cognitivo de uma moral universalista do respeito igual e da responsabilidade solidária por cada um; em discussões e posicionamentos sobre o desenvolvimento do Estado nacional e a concepção liberal igualitária de cidadania democrática em sociedades plurais, multiculturais e globalizadas; nas concepções de direitos humanos e nas reflexões sobre o cosmopolitismo e direito internacional; no âmbito das lutas por reconhecimento no contexto dos Estados constitucionais democráticos; nas concepções normativas de democracia e na defesa da concepção de política deliberativa a partir do aprofundamento dos vínculos entre Estado de direito e democracia radical (Habermas, 2018, p. 14).

Para o autor, devemos combater todos os tipos de discriminação e atitudes que possam oprimir e segregar o outro em qualquer das suas dimensões de diferenças. Necessariamente, diz respeito aos processos de exclusão e preconceitos de natureza atitudinal.

Neste contexto, pesquisadores como Glat (2004), Lomônaco e Nunes (2010), Mendes (2016) vão dizer que, ainda hoje, o processo de estigmatização e marginalização das pessoas com deficiências se dão a partir de uma construção social com raízes históricas profundas.

Porém, defender o ensino inclusivo significa que legitimar as diferenças não é fazer com que elas desapareçam, e sim, reconhecer as potencialidades e especificidades do outro como possibilidades, este é um princípio da inclusão na perspectiva da compreensão de diversidade. A educação escolar, na perspectiva inclusiva, ainda enfrenta desafios significativos em sua instituição, o que implica superar as barreiras que impedem a construção de um ambiente acolhedor e equitativo para todos os estudantes.

Ou seja, quando pensamos em uma dimensão ampla e positiva da inclusão do outro que se apresenta diferente, indiscutivelmente, significa que compreender que isso consiste em aceitar e respeitar o outro com suas diferenças sejam elas quais forem. Esse entendimento perpassa pela lógica de assumir a responsabilidade solidária para com um outro como um de nós (que) se refere ao nós flexível de uma comunidade que se opõe a tudo o que é substancial (Habermas, 2018, p. 28).

Em outras palavras, pela ótica habermasiana significa que se faz necessário assumir uma realidade prática, efetiva, coerente, condizente com o discurso da inclusão, um discurso que não se distancie da prática, de modo que, as ações possam efetivar e promover dignamente a inclusão do outro. Uma das principais ações é a desconstrução de paradigmas e estereótipos, romper com as crenças limitantes e, a partir da formação continuada as reflexões, teorização e compreensão das nuances da inclusão, possa haver a resignificação das práticas pedagógicas fundamentadas nos pressupostos de uma Educação Inclusiva efetivamente.

No ambiente escolar, há inúmeras barreiras invisíveis capazes de trazer obstáculos para impedir a inclusão de pessoas com deficiências. A formação continuada dos professores, as questões relacionadas às condições de trabalho, fatores relacionados à remuneração salarial, material de suporte pedagógico, tanto os recursos didáticos quanto os recursos humanos, a necessidade do trabalho intersetorial entre educação, saúde e assistência social.

A docência na educação básica é marcada pela precarização salarial e falta de recursos, principalmente na escola pública. Os docentes enfrentam diariamente, muitas vezes, necessidade de complementar os materiais didáticos com recursos próprios, afetando assim, ações, motivação e a autoestima dos educadores. É inegável que a motivação do professor é parte do aprendizado de seus alunos que, muitas vezes, vai além da docência enfrentando desafios diversos que envolvem o social, mental e afetivo.

A percepção social da profissão docente conferia ao professor a detenção de conhecimento que deveria ser a referência, cedeu lugar a uma nova realidade marcada pela desvalorização, pela precarização do trabalho e redefinição do papel do educador exigindo, assim, uma reflexão profunda da sociedade contemporânea. E, percebemos que a escassez de formação continuada para requalificação profissional vem desencadeando dificuldades com as práticas inclusivas e a existência de práticas segregacionistas gerando desinteresse de alguns profissionais em relação à adoção de novas metodologias de ensino pensadas no viés da inclusão.

Além disso, a acessibilidade física nas escolas ainda tem sido considerada um dos desafios a ser superado, pois a necessidade de adaptar as escolas para atender às necessidades de estudantes com deficiência é uma realidade das escolas das redes municipais de educação básica, a falta de adaptações em banheiros, na maioria das unidades escolares, a ausência de rampas e elevadores, e a inadequação de portas são apenas alguns dos desafios que impedem a garantia da inclusão, comprometendo o direito à educação inclusiva.

A escola atual não pode ser mais como antes, precisa eliminar todas as barreiras visíveis e invisíveis. Ou seja, se a sociedade se organiza a partir de determinados estereótipos, é a educação a partir das práticas escolares que pode ser a ferramenta para coibir a reprodução estereotipada, rotulada, capacitista e limitante acerca das pessoas com deficiências e, pensar práticas inclusivas para evitar que a escola seja a reprodução de tais mecanismos de seletividade de tipos específicos de pessoas. Nesse contexto, para Aquino (2000), a escola é, por essência, o lugar da alteridade do estranhamento e da mistura de gente, portanto, pode ser o lugar ideal para propiciar a transformação nas relações humanas.

Assim sendo, o paradigma da inclusão, compreende que são os sistemas educacionais que se devem adaptar às necessidades de alunos com NEE. Cujo cerne da questão está o

anseio de que a Educação inclusiva seja compreendida e respeitada em todas as instâncias da sociedade e não necessariamente, tão somente sob a incumbência da escola. Contudo, sabemos que a escola é o caminho para ampliar o debate e a defesa da garantia de direitos e dignidade humana na dimensão da inclusão social.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos o desenho do caminho metodológico adotado para dar conta de responder aos objetivos e ao problema norteador da presente pesquisa. Para Lakatos e Marconi (2017), a metodologia representa o conjunto de material e métodos que se compreendem os instrumentos, ações e procedimentos que se supõem necessários para responder as inquietações no entorno da problemática.

Partindo deste pressuposto, os aspectos metodológicos tratam-se do tipo de pesquisa, a abordagem, o ambiente empírico, os sujeitos participantes, as técnicas para coletar as informações, o que se espera ao final do estudo e, aqui, especialmente, o desenvolvimento do Recurso Educacional e/ou Recurso Pedagógico, os quais têm sido exigidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os programas de pós-graduação *stricto sensu* profissional no Brasil.

Para o desenvolvimento do estudo, buscamos adotar um conjunto de métodos utilizados para desenhar o caminho da investigação, perpassando pelo tipo de pesquisa e sua abordagem, o campo empírico do território lócus da investigação, os sujeitos informantes, os instrumentos técnicos para coleta das informações, a abordagem de método de análise dos dados coletados e, os resultados com os respectivos desdobramentos da pesquisa.

Sendo assim, optamos por adotar a tipologia de pesquisa com aproximação para natureza exploratória (Zamberlan, 2008; Triviños, 2011; Lakatos, Marocini, 2017). Reiteramos que a ideia exploratória que adotamos neste estudo não significa a escassez da produção científica acerca da temática ou do objeto, mas sim, vamos adotar a concepção exploratória a partir da perspectiva de esmiuçar, aprofundar, verificar, analisar todas as nuances fenomênicas no desenvolvimento da investigação, ou seja, buscando construir hipóteses a partir de dados obtidos qualitativamente por meio das informações dos sujeitos da pesquisa.

Apoiamo-nos no pensamento de Zamberlan (2008), para salientar que a pesquisa exploratória, por ora, adotada nesta investigação assume a finalidade de esclarecer ao mesmo tempo em que tem o intuito de formar uma visão geral do fenômeno observado, nos permitindo estabelecer uma compreensão clara do objeto investigado a partir do que os dados de campo nos apresentaram. Pois, conforme defende Zamberlan (2008, p. 38), o principal

objetivo da pesquisa exploratória é prover a compreensão do problema enfrentado pelo pesquisador.

Lakatos e Marconi (2017) e Triviños (2011) vão dizer que, na perspectiva da investigação exploratória, o pesquisador vai buscar o entendimento suficiente para tomar decisões com segurança, servindo, então, para aprofundar conhecimentos acerca da temática e do objeto investigado. Aqui, dialogamos e articulamos teoria e prática no contexto das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva a partir do que se tem vivenciado na educação básica e o que pode ser proposto para determinadas unidades de ensino, para atender efetivamente o que consiste numa educação e ensino inclusivo. Neste movimento dialógico, perpassando pela necessidade fundamental sobre a formação continuada de professores com o viés da Educação Especial Inclusiva para atender aos estudantes com NEE, além dos estudantes com deficiência na perspectiva da diversidade da sociedade contemporânea.

Portanto, entendemos que a pesquisa exploratória, a partir da abordagem qualitativa, consegue dar conta de responder aos objetivos e ao problema norteador desta investigação. Vale salientar que a adoção da prática exploratória, na pesquisa, surgiu no Brasil, no início da década de 1990, pela presença e iniciativa do professor britânico Dick Allwright, como uma alternativa de realizar pesquisa em sala de aula de línguas de modo colaborativo. E, atualmente, essa tipologia é entendida como uma perspectiva híbrida de trabalho investigativo, ético e de prática pós-moderna de investigação, por ser um conjunto de princípios para entender a complexidade do ambiente em que alunos e professores estão (Allwright, 2006, p. 01).

Neste sentido, adotamos a abordagem qualitativa (Triviños, 2011). Vale destacar que o marco referencial da perspectiva qualitativa passou a ganhar notoriedade nos anos de 1970, sobretudo, com raízes nos estudos das ciências sociais, dentre elas, as pesquisas no campo da Educação, especialmente pelas concepções epistemológicas para o exercício do caminho metodológico da investigação como precedência para as ações de intervenção na realidade.

Notamos que a abordagem qualitativa tem acompanhado as pesquisas em diversas áreas e, sobretudo, humanas e sociais, mesmo quando adotadas sob a perspectiva de diferentes tipologias ou mesmo terminologias de pesquisa, tem sido adotada essa abordagem. Para Triviños (2011), a abordagem qualitativa é antes de tudo reconhecer uma postura teórica para desvelar o fenômeno investigado. Pois, não se investiga em razão de resultados, mas para construir e obter a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da

investigação, correlacionado como contexto de que fazem parte (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Dessa forma, entendemos que ao buscar identificar como, onde e quando os professores têm buscado formação continuada para atender aos estudantes com NEE na rede pública de ensino, especialmente, no município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, além de verificar qual a concepção dos professores sobre as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas na escola, se eles compreendem o que se tem instituído sobre educação inclusiva e o que se tem praticado na escola. Com a abordagem qualitativa conseguimos apresentar os achados da pesquisa.

Para tanto, adotamos como recursos de coleta de dados a entrevista semiestruturada (Lüdke; André, 2015). Esta técnica atende aos objetivos estabelecidos, mediante a possibilidade de interação social entre pesquisador e pesquisado, pela capacidade de apresentar informações referentes às percepções dos participantes a respeito do fenômeno investigado. Cujos sujeitos de pesquisa sendo as professoras de uma escola da Educação Básica no município de Duque de Caxias, com as quais, por meio da entrevista, discutimos as dificuldades, desafios, entraves e obstáculos encontrados para que haja práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. De modo que, a partir das análises preliminares das entrevistas, haveria a proposição de intervenção.

Logo, entendemos a necessidade e pertinência em propor ações interventivas para refletir sobre as questões que estão no entorno da educação inclusiva real que se tem na escola e as práticas pedagógicas que a escola pudesse adotar vislumbrando chegar mais próximo da expectativa da educação inclusiva, aquela cuja premissa parte da perspectiva de garantia de acesso, permanência e condições de aprendizagem.

Desse modo, a análise conjunta dos dados coletados nas entrevistas e nas oficinas interventivas culminou na criação do produto educacional devolutivo: um e-book informativo e instrucional que traz duas características como essenciais: trabalho coletivo e processo de ensino e aprendizagem para integrar teoria e prática (Candau, 2013). Assim, apresentamos um e-book desenvolvido a partir deste estudo que oferece sugestões de ações planejadas através de um plano de ação. Portanto, o produto final derivado das oficinas é resultado do trabalho conjunto de todos os participantes, o que confere a essa dinâmica um caráter inovador em relação às práticas educativas tradicionais.

processo de atualização e qualificação de saberes, conhecimentos e habilidades no âmbito educacional. Compreendemos, assim, o processo de complementação à formação inicial que, geralmente, ocorre em paralelo com as práticas educacionais, por meio de diferentes dinâmicas e formas, tanto no aspecto presencial quanto à distância.

Em outras palavras, a formação em serviço configura-se como um processo de aquisição de saberes e conhecimentos intrinsecamente ligados ao ambiente de trabalho. Geralmente, manifesta-se por meio de momentos de diálogo e informações promovidos pela coordenação pedagógica, gestão escolar ou profissional especializados, direcionada aos docentes locais, com conteúdos contextualizados à realidade cotidiana da profissão docente.

No que tange ao município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, os professores contam com um espaço de formação continuada chamado de Sala dos Professores Paulo Freire. Este espaço foi criado em outubro de 2010 pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Atualmente, este ambiente atende para além da formação continuada dos professores da rede e, especialmente, os docentes da educação especial, mas também, os profissionais que fazem parte dos eixos da Autorização de Pesquisas e de Estágio.

Este espaço formativo passou por uma reforma e reconfiguração do ambiente em julho de 2014, que passou a ser o Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF). Em 2023, o CPFPPF passou por mais uma reforma e reformulação no seu propósito e foi renomeado como Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire - DPFPPF.

Atualmente, o DPFPPF traz como objetivo a ideia de acolher e ampliar a produção intelectual dos docentes e valorizar a formação de professores da Rede Municipal de Duque de Caxias. Funcionando com atendimento ao público externo nas segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, das 8h às 17h. O atendimento é interno às terças-feiras e às quintas-feiras, voltado principalmente ao planejamento e desenvolvimento das formações e análise de solicitação de pesquisas proposta que se materializa na ideia de pesquisa e formação (tanto presencial, semipresencial ou online) cuja finalidade consiste em pluralizar e publicizar as formas de tornar democrático o ensino, a pesquisa e a extensão deste município. Neste sentido, buscando articulação com a tríade Universidade/Escola/SME através da interrelação entre estágio, pesquisa e formação continuada.

A rede municipal de ensino dispõe de um espaço estratégico e singular: os grupos de estudo. Estes momentos fomentam o contato dos professores com metodologias diversificadas e a discussão de temas relevantes ao cotidiano escolar. Neles, valorizam-se a importância do trabalho coletivo e a oportunidade de convivência e aprendizagem compartilhada, pautadas

em princípios norteadores e sólidos conhecimentos científicos. Tais espaços são devidamente previstos no calendário escolar da própria rede. Nesse contexto, cada grupo de estudo apresenta características e dinâmicas intrínsecas, sendo sua condução um reflexo direto de sua temática e das necessidades específicas de cada unidade escolar.

Entretanto, em relação à pesquisa presente, buscamos focar numa unidade escolar da rede de Duque de Caxias. E escolhemos uma instituição escolar que atenda a Educação Básica da Educação Infantil, Anos Iniciais - Ensino Fundamental I e Anos Finais - Ensino Fundamental II. Na escola, há cerca de 700 estudantes distribuídos entre os três níveis de ensino, contando com trinta e oito (38) professores no seu quadro docente, duas (02) gestoras/diretoras, uma (01) orientadora educacional e uma (01) orientadora pedagógica.

Quanto à infraestrutura, a escola possui oito (08) salas de aulas; uma (01) biblioteca; uma (01) secretaria; três (03) banheiros, sendo um adaptado para pessoa com deficiência; uma rampa de acesso; uma (01) SRM que atende dezesseis (16) estudantes da educação especial inclusiva, destes, sendo seis com laudo médico, e três alunos sem laudo médico, os quais são atendidos a partir do relatório realizado pela professora regente, orientação pedagógica e professora da SRM e enviados para a secretaria de educação para autorização do atendimento.

3.2 Sujeitos de Pesquisa

Para participar da pesquisa na condição de sujeito participante e informante, foram escolhidos os docentes que atuam no Ensino Fundamental do 1º Segmento (1º ao 5º ano), em salas regulares de ensino que recebem em suas turmas estudantes com NEE. Participaram da pesquisa doze (12) professoras⁴. Curiosamente, na educação básica, anos iniciais e finais, há uma predominância expressiva de gênero feminino na regência das classes regulares.

Em face disso, Nóvoa, Saviani e outros pesquisadores evidenciam que o caminho da profissionalização docente tem se mostrado no decurso da história, com maiores evidências a partir do século XVII a presença feminina como a figura da profissão. Inicialmente, o magistério era um espaço restrito a instituições masculinas. A entrada e a feminização do corpo discente e docente das escolas normais foram, inicialmente, um dos maiores potenciadores da feminização do magistério, impulsionando a circulação de discursos que defendiam a entrada e o predomínio das mulheres nessa profissão, valorizando qualidades tidas como femininas. Além disso, a representação da professora como mãe educadora, tia educadora, expressões associadas aos cuidados.

⁴ Participaram deste estudo 12 professoras. Destas, 4 (33,3%) possuíam vínculo efetivo com a rede municipal, enquanto 8 (66,7%) atuavam sob contrato.

Com a abertura das escolas normais para mulheres, houve um marco importante na profissionalização docente, estendendo-se das classes médias e altas para as classes trabalhadoras. Nessa linha de raciocínio, a identificação do magistério como atividade feminina, especialmente no século XIX, provocou o abandono gradual dos homens das salas de aula nas séries iniciais da educação básica, resultando no aumento da presença de mulheres na profissão (Saviani, 2013). Esse fenômeno, apesar de sua antiguidade, permite constatar a persistência de uma divisão de gênero na docência na contemporaneidade, revelando a influência duradoura de construções sociais e culturais que vinculam o cuidado com crianças e a educação à figura feminina.

A partir dessa lógica, a representação da professora como, tia educadora, mãe educadora, que ainda circula no imaginário social, afeta a atuação de homens no ensino fundamental, influenciando de forma discriminatória e levando muitos à desistência de atuação nesse segmento. Porém, como adverte Nóvoa (1987, p. 320), a construção da profissão docente é um processo complexo, que não se limita a uma sucessão linear de etapas. Dessa forma, a trajetória de cada professor é singular, influenciada por suas experiências e vivências.

Para discussão dessa problemática, as relações de gênero exigem a compreensão de que as identidades de homens e mulheres são construções sociais dinâmicas, que se transformam ao longo do tempo e variam entre diferentes culturas e sociedades. Dessa forma, não existe um modelo universal e fixo de masculinidade ou feminilidade, mas sim uma pluralidade de experiências e significados, como espaço de socialização e transmissão de conhecimentos. A escola configura-se como um espaço de transformação, que precisa promover a reflexão crítica sobre as relações de gênero e proporcionar novas formas de interação mais justas e equitativas.

Dessa forma, a atuação de homens no ensino fundamental, particularmente nos anos iniciais, ainda enfrenta desafios e discriminações. Essa realidade, paradoxalmente, revela a complexa interação entre estereótipos de gênero e a cultura machista e patriarcalista. A discriminação positiva, nesse contexto, pode expressar-se por meio de expectativas diferenciadas em relação aos professores do sexo masculino, como se eles fossem inerentemente mais competentes ou aptos a ocupar cargos de liderança. Essa forma de discriminação, embora possa parecer vantajosa em um primeiro momento, também reforça estereótipos de gênero e perpetua desigualdades no ambiente escolar.

3.3 Procedimentos de Geração de Dados

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas com agendamentos prévios e individualizadas, gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra, identificando as participantes por codinomes. Nas palavras de Minayo (2015), a entrevista proporciona ao pesquisador desenvolver um roteiro integrado ao caminho que se pretende seguir. No caso específico, as falas das participantes e interação na relação pesquisadoras e as docentes assumiram um caminho norteador para responder aos objetivos e evidenciar indícios de elementos para abordar e pensar a partir das oficinas com vistas às discussões e ações propositivas considerando as práticas pedagógicas.

No primeiro momento, contatamos cada sujeito para explicar sobre a pesquisa em andamento e emitir o convite para participação. Com a aquiescência das professoras, marcado o agendamento para entrevista. Vale destacar que, neste primeiro contato, todas as contatadas se manifestaram entusiasmadas em contribuir com o estudo científico. Portanto, um total de dezessete docentes, porém, infelizmente, cinco delas desistiram de fazer a entrevista. Desse modo, participaram apenas doze professoras.

Para cada entrevista, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Minayo, 2015), explicando que a pesquisa desenvolvida não apresentava fins lucrativos, cujo consentimento por termo tem a finalidade de garantir a seriedade e compromisso com as informações, as quais assumem o caráter estritamente científico. Assim, as perguntas direcionais buscam identificar quem são os sujeitos, gênero, idade, a formação inicial e continuada, tempo de experiência/vivências na regência de classe. Além das perguntas a respeito da Educação Especial e da Educação Inclusiva, as dificuldades encontradas pelos professores, os entraves e desafios para garantia da efetivação do ensino genuinamente inclusivo, bem como, os principais interesses em discussão a partir da possibilidade de criação de oficinas formativas contendo encontros com professores para pensar práticas professorais condizentes com o ensino inclusivo, visando atender aos estudantes com NEE.

As participantes aparecerem no corpo da dissertação, sendo identificadas por codinomes para garantia do anonimato, para os quais, utilizamos a sequência numérica, sendo professora nº 1, professora nº 2, professora nº 3 e, assim, sucessivamente.

3.4 Roteiro das Oficinas Formativas

Estabelecemos quatro (04) encontros com as professoras. Estes encontros foram definidos junto às orientadoras/coordenadoras da escola e às diretoras. Entretanto, inicialmente, o plano de ação das oficinas foi pensado e definido pela pesquisadora, estabelecendo a carga horária e os conteúdos norteadores evidenciados com os dados levantados anteriormente pela pesquisa de campo junto aos participantes. Foram estabelecidos os pontos de temas para os debates e discussões, reflexões e planejamentos de ações práticas para cada encontro, geralmente a partir de dinâmicas interativas mediadas pelas pesquisadoras junto com as participantes.

As oficinas foram realizadas com encontros ocorrendo na unidade escolar, com horário ajustado em parceria de colaboração da equipe pedagógica de modo que pudéssemos garantir a participação de todas as docentes sem comprometer o horário/carga horária da sala de aula dos professores. A proposta de intervenção que denominamos de oficinas teve um total de 12 horas de curso dividido em 2h30 (duas horas e trinta minutos) cada encontro, realizado de forma presencial e bimestral, indubitavelmente, nos grupos de estudo. Vale lembrar que o dia foi escolhido, pois a grande maioria das professoras do Ensino Fundamental do Segmento I está na escola e em planejamento coletivo na unidade de ensino. Esta condição permitiu usar o tempo necessário e estabelecido para o desenvolvimento das atividades da pesquisa. A proposta de formação ficou organizada em unidades, sendo:

Grupo de estudos I - Conceito entre instituído e praticado: Oficina No lugar do Outro, pensando a deficiência e os preconceitos com destaque para os estudantes cegos. Carga Horária de 2h30. Avaliação: Nuvem de palavras.

Grupo de estudos II - Formação docente e os impactos na prática: reflexões explorando o debate sobre habilidades, estratégias de ensino e nenhum aluno de fora da aula. Neste encontro o destaque para a estudante com NEE. Carga Horária de 2h30. Avaliação: Quiz.

Grupo de estudos III - Entraves Visíveis e Invisíveis na Educação Inclusiva: Oficina Tirando a Pedra do Caminho, explorando as discussões no âmbito dos desafios, dificuldades, obstáculos e resistência às adequações inovadoras na educação básica, com o destaque para os estudantes com dificuldades com mobilidades. Carga Horária de 2h30. Avaliação: Roda de conversa.

Grupo de estudos IV - O estudante com deficiência/e ou NEE é da escola e não do professor: Oficina É Problema nosso, explorando as discussões no âmbito da educação

inclusiva para todos e as bases do ensino colaborativo entre professoras, gestoras, corpo pedagógico, famílias e discentes. Avaliação: Roda de conversa.

3.5 Análise dos Dados: qual o Método?

Os dados foram analisados qualitativamente a partir do aporte teórico do método da Análise de Conteúdo (AC) da Bardin. Para a autora, trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2016, p. 49), que se tornam relevantes numa pesquisa de caráter qualitativo. A partir de Bardin (2016), entendemos que a análise de conteúdo enquanto método permite analisar as informações de modo que elas sejam tratadas, codificadas e apresentadas por categorias das evidências.

Assim sendo, no primeiro momento, organiza-se todo material. É considerada a fase da organização e planejamento para coleta de informações. Aqui, fizemos o plano do roteiro da entrevista. Agendamento das entrevistas e os respectivos sujeitos participantes. Logo após a aplicação da técnica escolhida.

Desse modo, utilizamos: gravação de voz, anotações e diário de campo como instrumentos metodológicos que potencializaram a reflexão e o diálogo sobre as práticas vivenciadas pelas professoras. Com o intuito de responder aos objetivos elencados, adotamos uma pesquisa inicial para delinear o perfil das participantes com três perguntas quanto à formação para atuar na educação básica, experiência profissional e formação em educação especial, com o objetivo de conhecer e compreender a trajetória profissional das participantes.

A entrevista foi adotada como método de coleta de dados, pois permitiu explorar previamente os aspectos desejados e conduzir a investigação de forma direcionada. Essa abordagem não apenas facilitou a análise posterior, mas também garantiu que o estudo mantivesse um foco claro em suas questões de pesquisa. Esse movimento empírico, por sua vez, sustentou e enriqueceu as oficinas formativas, proporcionando uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado.

Em seguida, o tratamento dos conteúdos produzidos pelos participantes, transcrição, anotações, este tratamento tem implicações com a etapa da codificação dos recortes de dados. Para Bardin (2016), trata-se da organização dos dados de modo sistemático, garantindo a confidencialidade dos informantes e a segurança da informação. Essa etapa da sistematização dos dados coletados se torna uma etapa crucial para elaboração e amadurecimento da proposta de intervenção e/ou projeção do produto educacional. No caso desse estudo, mais

precisamente, a idealização das oficinas formativas a serem aplicadas com a escola e os professores participantes do estudo.

No momento seguinte, com embasamento na Análise de Conteúdos, realizamos o agrupamento das informações por semelhanças acerca dos temas abordados na entrevista. A exploração do material consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas (Bardin, 2016).

A partir desta codificação por meio dos recortes do material analisado, advindos dos informantes, criamos caminhos para estabelecer as categorias. Deste modo, a categorização pode ser compreendida e definida como a etapa em que criamos as palavras chaves que respondem ao problema de pesquisa. Na perspectiva de Bardin (2016), as categorias significam,

Classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2016, p. 117).

A partir da defesa de Bardin, a categorização assume o contexto de agrupamento de acordo com as semelhanças e correlatos, que vão dar origem às categorias iniciais. As categorias iniciais, por sua vez, são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias, que em função da ocorrência dos temas aparecidos nos dados analisados, vão resultar nas categorias finais. A partir destas etapas e com as categorias finais definidas, podemos, portanto, fazer as inferências com embasamento do referencial teórico adotado sobre o fenômeno investigado.

De modo prático, em síntese, podemos dizer que a Análise de Conteúdo de Bardin, se define em oito fases importantes:

1º Fase e/ou momento: a leitura geral dos dados coletados (aquela etapa em que organizamos os instrumentos e sua aplicabilidade);

2º Fase e/ou momento: tratamento das informações dos dados (aquela etapa em que separamos as informações a partir das ferramentas e instrumentos utilizados);

3º Fase e/ou momento: a codificação dos recortes das semelhanças dos dados (aquela etapa que vamos procurar as similaridades das percepções dos sujeitos sobre uma determinada questão; é considerada a etapa da exploração minuciosa dos dados);

4º Fase e/ou momento: o recorte do material em unidades de registros (aquela etapa em que articulamos as frases, as palavras chaves que vão direcionar para as categorias iniciais do tratamento dos dados);

5º Fase e/ou momento: o momento em que se estabelecem as categorias iniciais e intermediárias a partir do mesmo conteúdo semântico;

6º Fase e/ou momento: definição de categorias finais (etapa em que adotamos os princípios da objetividade com compreensão e clareza);

7º Fase e/ou momento: a conversação com o corpo teórico (aquela etapa em que comentamos os achados e as categorias, emitindo inferências e interpretações respaldadas no referencial teórico);

8º Fase e/ou momento: apresentação dos achados efetivamente inerentes ao estudo desenvolvido. Este momento incluiu a demonstração do e-book, que contém o Plano de Ação elaborado para a unidade escolar lócus da pesquisa (etapa em que apresentadas, com base em evidências, as respostas aos questionamentos que nortearam o estudo, alinhadas ao problema de pesquisa e aos objetivos traçados.).

3.5.1 A Prática das Oficinas Formativas

1º Encontro do grupo de estudo: No lugar do Outro, foi apresentado o objetivo da oficina e as atividades a serem desenvolvidas, através de explanação oral com uso de projetor.

No primeiro momento foi realizada uma dinâmica com as professoras para acolhimento e descontração. Em seguida, a explanação dos slides e a introdução do diálogo acerca do que se concebe como Educação Inclusiva, especialmente, a partir da linha do tempo das legislações que foram instituídas dos anos de 2000 até os dias atuais. Logo após, retroprojetamos o vídeo Cordas disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=EdByqEKCBa4>, que tem duração de dez minutos.

Em seguida, abrimos o espaço para que as professoras pudessem se expressar a partir de suas percepções com o vídeo, a aula expositiva e as realidades vivenciadas por cada um em sala de aula e na escola no contexto dos estudantes com deficiências, visando articular na discussão a concepção de Educação Inclusiva entre o instituído e o praticado.

Discutimos sobre a importância da nossa relação com as pessoas com deficiência e os alunos com NEE, como a linguagem tem sido um importante meio para mudanças na sociedade, pois os conceitos utilizados podem influenciar questões sociais.

O termo pessoa portadora de deficiência carrega consigo conotações pejorativas. Tal construção destaca a característica de quem porta (carrega, possui) uma ou mais deficiência,

rotula, desqualifica a pessoa ou a remete a sensação de déficit e fracasso pessoal, refletindo preconceito e dificultando o processo de inclusão. Refletimos que a terminologia quando utilizada de forma positiva, colabora para o desenvolvimento de uma sociedade de cultura inclusiva.

Finalizando o encontro com a experimentação: No lugar do outro. Continuando as reflexões, colocando-se no lugar das pessoas com deficiência visual, formaram-se duplas e distribuímos uma máscara para cada dupla. Uma foi à guia, e a outra, a pessoa com deficiência visual que foi conduzida pelos espaços da unidade por 5 minutos. Ao final, inverteram-se os papéis.

E as professoras puderam verbalizar suas percepções e fazendo associação com os desafios da prática docente, a necessidade de (re)pensar o fazer pedagógico para atender as necessidades e demandas dos sujeitos inseridos nas turmas regulares de ensino. As reflexões reverberaram em torno das inquietações sobre revisitar e ressignificar as práticas e o olhar para as potencialidades dos estudantes para além dos desafios da deficiência. Avaliamos o encontro através da construção de uma nuvem de palavras.

Fotografia 1 – Oficina no lugar do outro



Fonte: Autoria própria (2025).

Fotografia 2 – Oficina no lugar do outro



Fonte: Autoria própria (2025).

Fotografia 3 - Oficina no lugar do outro



Fonte: Autoria própria (2025).

2º Encontro do grupo de estudo: Formação Docente. Foi apresentado o objetivo através de uma roda de conversa, as atividades a serem desenvolvidas, através de explanação oral com uso de *Slides Show*. Para iniciar o encontro, foram realizadas algumas perguntas sobre educação inclusiva e educação especial: 1) Educação Especial e Inclusiva tem diferença? 2) Na classe comum fazemos diferença?

Observamos as falas, pois algumas professoras não quiseram responder. Em seguida, aproveitando o ensejo do diálogo, continuamos com uma breve explanação sobre a adoção de ações educativas a partir de slides sobre a necessidade da formação continuada como ferramenta de impacto nas práticas pedagógicas, para requalificar e promover ressignificação das práticas docentes.

Neste sentido, enfatizando a necessidade da formação para professores, refletimos sobre as diversas opções de representação, ação e engajamento dos conteúdos para garantia que todos os alunos tenham oportunidades equitativas para aprender, independentemente de suas necessidades e estilos de aprendizagem.

Para avaliarmos a aprendizagem e os impactos da formação deste encontro, aplicamos um Quiz, com objetivo de provocar reflexões. Ao finalizarmos a atividade, as participantes puderam compreender que inclusão é muito mais do que a condição de frequentar a sala de aula regular de ensino e, por sua vez, é extremamente desafiador para os professores conseguir atender todos os estudantes numa perspectiva de inclusão, tal como reza as orientações educacionais.

3º Encontro: apresentamos a proposta da realização de uma oficina com a turma de regência após discussões sobre a realidade de nossas práticas diárias. Para iniciar o encontro, distribuímos máscaras que tapassem a visão, realizamos uma dinâmica de acolhida com algumas músicas com ritmos variados, onde teriam que dançar sem sair do lugar. Após a dinâmica, discutimos o que são entraves, obstáculos, dificuldades e impedimentos visíveis e invisíveis para a efetivação de um ensino inclusivo e como estes fatores impactam na vida cotidiana da escola.

Incitamos à reflexão sobre o que nós professoras podemos fazer para remover estes entraves? Assim como fizemos com a dinâmica, propondo-nos a remover aquilo que é um impedimento e dificuldade, colocando-nos no lugar do outro.

Fotografia 4 – Reflexões sobre efetivação da inclusão



Fonte: Autoria própria (2025).

Portanto, orientamos, a partir de uma brincadeira, desenvolver uma atividade na qual a turma toda pudesse participar. Podendo ser o tema da aula uma dificuldade da turma ou adaptações pedagógicas para atender um aluno com NEE. As professoras optaram por uma brincadeira popular e sugeriram que as atividades poderiam ocorrer em outros espaços além da sala de aula. Discutimos os principais entraves visíveis e invisíveis presentes nas escolas que dificultam as práticas pedagógicas na perspectiva do ensino inclusivo. Para ilustrar a

discussão, as brincadeiras sugeridas foram a Amarelinha e Toca do coelho. O resultado da aplicação dessa oficina guiada pelos docentes em suas respectivas salas de aulas foi apresentado no quarto encontro. Avaliamos o encontro através de uma roda de conversa.

4º Encontro: É Problema nosso. Apresentamos a proposta através de uma roda de conversa e projeção do filme (resumo): O primeiro da classe, disponível através do link: <https://web.facebook.com/watch/?v=313997589660324&rdid=LvhEjTchYw0ASS4F>.

Com esta atividade, refletimos sobre nossas inquietações ao recebermos alunos com NEE. E, abrimos espaço para as professoras, que realizaram a proposta da oficina anterior, apresentassem suas atividades através de explanação oral e proporcionando discussão pertinente e reflexiva sobre os desafios encontrados, e os impactos positivos e significativos da atividade realizada sob a perspectiva da inclusão.

A Professora nº 1 explicou que:

Apliquei a brincadeira da toca do coelho como uma estratégia para alfabetização, após conversas com a pesquisadora sobre atividades diversificadas.

1º momento: Iniciei com a brincadeira toca do coelho, depois de um tempo fizemos uma roda de conversa sobre as letras e as sílabas. Desenhei as tocas dos coelhos com as famílias silábicas, e a turma foi dividida em duplas. A regra foi ouvir a palavra e se deslocar para pular nas tocas com as sílabas que forma a palavra, após a frase: coelhinho sai da toca um, dois, três: pronunciava a palavra. Os colegas podiam ajudar sinalizando as tocas para formar a palavra, caso o aluno tivesse dificuldades.

2º momento: Desenhei várias tocas e puderam formar palavras livremente em duplas ou grupos.

3º momento: Em círculo fizemos um bate e volta sobre as palavras. Quais palavras conseguiram ler? Como foi pular a Toca do Coelho diferente? Vamos repetir mais vezes?

4º momento: Nossa avaliação foi desenhar como foi vivenciada a atividade. Avalio que foi muito rico esse momento. É importante mencionar que eu nunca havia pensado sobre essa ótica. Posso colocar que o principal ponto foi à conversa que tive com a pesquisadora sobre meios de incluir todos os alunos no processo de alfabetização. Percebi que os alunos inclusos puderam participar em simetria com seus pares, colaborando um com o outro, incentivando e aprendendo juntos.

Acredito que nós, professores, precisamos de mais momentos como os grupos de estudos dentro da escola com questões urgentes para que a escola inclua todos os alunos (Professora nº 1, 2024).

Fotografia 5 – Oficina para alfabetização



Fonte: Autoria própria (2025).

A Professora participante nº 5, nos disse:

Eu achei maravilhosos os grupos de estudos mediados pela pesquisadora. Compartilho que tive dificuldades no atendimento dos alunos inclusos e após os estudos dentro da escola passei a ampliar meu olhar quantos minhas práticas educativas. Apliquei minha oficina em uma turma de 4º ano, inicialmente foi muito difícil, pois a turma não estava acostumada com atividades diferenciadas, uma turma muito agitada e com dificuldades de aprendizagem e muitos não estavam alfabetizados.

1º momento: Na brincadeira de amarelinha resolvi trabalhar com a tabuada. Eu perguntava a operação matemática e eles tinham fazer às continhas no caderno sozinhos ou com ajuda do colega e ajudar o outro pular no resultado com um pé só. Inicialmente em duplas, um sinalizando e o outro pulando.

2º momento: Os que se sentiam a vontade podiam ir sozinhos.

3º momento: Mudei a brincadeira para toca do coelho, teriam que pular no resultado, em duplas. Aqui melhoram a concentração, se interessaram pelo desafio. 4º momento: Em pequenos grupos eu fazia a pergunta e tinha que responder no caderno, utilizei adição, multiplicação e subtração. Neste momento, lembraram-se da amarelinha.

Avaliamos junto esse momento de aprendizagem, fizemos um quiz oral: como foi aprender a tabuada brincando? Quais brincadeiras podem fazer para aprender a tabuada?

Olha, parece besteira, mas não é, foi muito válido, as lembranças do que aprendemos na quadra, fora do espaço da sala de aula. Eles passaram a me pedir sempre outras brincadeiras e assim pude trabalhar toda a tabuada e perceber o desenvolvimento de todos os alunos. É importante destacar que só foi possível essa reorganização das minhas aulas após as conversas com a pesquisadora, é muito importante trazer para dentro das escolas esses momentos de aprendizagem para nós professores (Professora nº 5, 2024).

Neste relato da professora participante nº 5, podemos verificar que ela inicia sua fala afirmando que, inicialmente, foi muito difícil, pois, **a turma não estava acostumada com atividades diferenciadas**. A rotina monótona e atividades meramente expositivas o tempo todo permitem que discentes e docentes sintam dificuldades no uso de alternativas didáticas na prática de ensino e consequentemente na aprendizagem. Para La Torre (2008), a criatividade e inovação precisam ser compreendidas como elemento relevante para promoção

da aprendizagem, entretanto, por muitas vezes, têm sido renegadas e negligenciadas por vários motivos no contexto educacional.

Fotografia 6 – Oficina para o raciocínio lógico-matemático



Fonte: Autoria própria (2025).

Após o compartilhamento das experiências vivenciadas pela Professora n. 5, retomamos a discussão com as demais participantes da oficina sobre os papéis de incumbência dos profissionais da educação, trazendo como ponto de partida a ideia de que o estudante com deficiência e/ou necessidades educativas especiais é um discente da unidade de ensino e não um aluno da turma X e do professor Y. Buscamos desconstruir rótulos e estereótipos corriqueiros e simbólicos que geralmente ocorrem nas unidades escolares. Neste encontro, realizamos a dinâmica do desenho com o papel dobrado para que juntos construíssemos uma história. Iniciamos a história: era uma vez uma família muito feliz que moravam numa fazenda [...], a partir deste ponto, cada participante foi escrevendo frases que eles acreditavam dar sentido na continuidade da história. Escreveram a frase e dobraram sanfonado e passaram para o colega até o último. No final, lemos a história construída.

E assim, qual a moral desta atividade? Provocar a reflexão de que no final teremos uma história para contar, todo mundo fez um pouco, mas fez aleatório e assim, mesmo tendo uma história para ser contada, ela não tem nexos e nem coerência, porque não foi construída abertamente, por todos, com todos juntos. Avaliamos o encontro através da roda de conversa.

O que tem muito a ver com a ideia com os princípios das práticas inclusivas: a construção aberta por todos. A inclusão como sinônimo de acesso à escola em face da matrícula torna-se uma prática inclusiva solitária, segregadora, incoerente e sem os princípios da equidade.

Fotografia 7 – Reflexões sobre a formação docente



Fonte: Autoria própria (2025).

Fotografia 8 – Reflexões sobre a formação docente



Fonte: Autoria própria (2025).

O intuito dessa reflexão remete a importância da formação docente para entender o que cada estudante em sua particularidade e dentro das limitações e situações adversas da deficiência e/ou NEE precisam ter a oportunidade de aprender. O cerne da questão está assentado na concepção de que sem a formação continuada à relação professor e estudante, a relação estudante e o conhecimento acontecerão como no cinema mudo para ouvintes. Enxergam-se o cenário, mas não interagem e nem entendem a mensagem real, dando margem para práticas segregacionistas na escola.

Assim, também, acontece com o trabalho de inclusão na escola, se cada professor fizer algo isoladamente, tem validade, tem importância, mas a inclusão não acontece, como se está instituído, pois, as partes não coadunam entre si, não há sequência, seguimento, coerência com as pequenas ações desenvolvidas isoladamente. A inclusão escolar é uma problemática

da escola. Ela é de todos! E precisamos romper com as barreiras da resistência e dos conceitos preconcebidos, com as barreiras atitudinais e crenças limitantes!

3.5.2 Avaliação da Participação Docente nas Oficinas

Contamos com a participação e interação das doze (12) professoras. E avaliamos que, os encontros foram produtivos. Ao mesmo tempo, evidenciada a necessidade de implantação da formação centrada nas demandas da escola. Essas atividades formativas possibilitam aos professores revisitar as práticas, ressignificá-las e compartilhar entre si, as experiências, angústias e soluções.

Notamos que as oficinas formativas, enquanto espaços de experiência intensificam a articulação docente, proporcionando o desenvolvimento de estratégias facilitadoras para a construção coletiva de saberes. Esse tipo de dinâmica favorece a implementação de práticas pedagógicas colaborativas, dialógicas e democráticas, que reconhecem a importância do diálogo e da participação na construção do conhecimento.

Nesse sentido, Candau (2013), vai dizer que a formação por meio de oficinas, por exemplo, pode oferecer um espaço privilegiado para a conciliação entre direitos de igualdade e direitos à diferença. A partir dessa reflexão, pontuamos, numa perspectiva avaliativa de que uma educação pautada nos direitos humanos e voltada para a transformação social exige a articulação entre educadores, mediada pela dialética da igualdade e da diferença.

Tal articulação pressupõe a efetivação de formações docentes que reconheçam e valorizem a diversidade de saberes e experiências presentes no contexto educacional. A partir das análises dos dados explorados qualitativamente em todas as suas articulações e nuances, e com base nas falas gravadas das professoras, avaliamos o encontro construindo uma nuvem das palavras que representam as contribuições deixadas pelos encontros das oficinas e seus impactos que refletirão nas práticas de ensino e no interesse pela busca pelo conhecimento a partir dos processos formativos no contexto da formação continuada das professoras.

Figura 2 – Nuvem de palavras



Fonte: Autoria própria (2025).

Ao avaliarmos os impactos das oficinas formativas, constatamos a partir da visão de Habermas, que estes espaços promotores do debate e reflexões sobre o discurso como um espaço de construção de conhecimento, no qual os participantes podem apresentar seus anseios, inquietações e expectativas com pretensões de validade, como um mecanismo de formação relevante para ressignificação de práticas docentes.

Desse modo, também aplicamos um Quiz e, entendemos que, ao envolver os participantes na construção de argumentos sobre os atos de fala, a pesquisa buscou promover uma compreensão mais profunda e contextualizada do fenômeno, reconhecendo a importância das experiências e perspectivas dos próprios participantes, considerando-os como sujeitos sociais e como atores-agentes do conhecimento, alicerçados em suas experiências no mundo vivido, conforme proposto por Habermas.

Ou seja, as contribuições de Habermas, na perspectiva da formação continuada de professores, concebem em entendê-la como uma estratégia que visa ressignificar as práticas profissionais. Essa formação deve ser crítico-reflexiva e mediar a relação entre teoria e prática: as oficinas realizadas nesse estudo puderam constatar tal percepção. Assim, a formação continuada deve servir como mecanismo de superação dos modelos de exclusão. Nesse sentido, nos apoiamos na teoria do agir comunicativo de Habermas (2004), que tem como pressuposto a instituição de uma racionalidade comunicativa na produção de conhecimentos: as rodas de conversas como processo avaliativo dos encontros e oficinas formativas traduzem esses caminhos.

Para Habermas (2004), pela via do discurso é possível construir conhecimentos a partir do entendimento mútuo entre os sujeitos. Em outras palavras, em Habermas (2004), a ideia do se expressar, verbalizar o discurso concebe o momento em que os sujeitos são protagonistas do seu próprio conhecimento a partir do que eles têm de suas vivências.

Além disso, a participação das professoras sobre os desafios, os entraves, as práticas, a criatividade, as barreiras existentes para que efetivamente se possa buscar a inclusão de pessoas com NEE nas atividades pedagógicas, nos processos de ensino e aprendizagem se fazem necessárias. Para que o processo de formação continuada possibilite às docentes reorganizar suas práticas pedagógicas é fundamental que se tornem [...] capazes de articular teoria e prática na busca pela superação de seus problemas, construindo, assim, possibilidades de transformação educacional e social (Almeida, 2004, p. 49).

Pois, a Educação Especial na perspectiva inclusiva é uma modalidade que perpassa todas as etapas de escolarização no país. No que diz respeito à pesquisa em tela, podemos constatar que as relações estabelecidas entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa permitiram evidenciar a potencialidade da autorreflexão colaborativo-crítica.

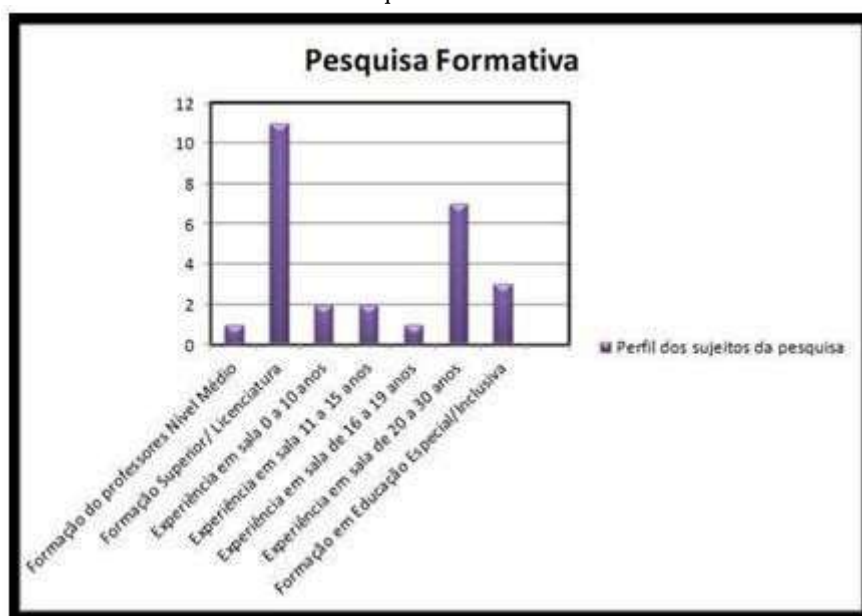
CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos uma discussão com os dados do estudo e as inferências da pesquisadora, dialogando com o referencial teórico que referendam os aspectos das práticas pedagógicas no âmbito da Educação Inclusiva, bem como as categorias que emergiram das análises dos dados de campo.

Assumindo uma perspectiva intersubjetiva nas relações estabelecidas entre a pesquisadora e as professoras no contexto educativo, e em conformidade com os princípios da pesquisa exploratória, foi possível uma aproximação da realidade formativa e a identificação da trajetória profissional das docentes envolvidas. Os dados coletados, que delineiam essa realidade e trajetória, são apresentados graficamente a seguir.

Gráfico 1 – Pesquisa formativa dos docentes



Fonte: Autoria própria (2025).

Observando o Gráfico 1, apresentando os sujeitos de pesquisa, formação e experiência profissional, levando em consideração o tempo de atuação no Magistério e a formação inicial e continuada das doze professoras participantes, podemos constatar que na rede de ensino ainda se encontra uma professora, com regência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apenas com o Ensino Médio (Formação de professores). Importante salientar que, tal prática fere o que prevê o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei n. 9.394/96, quando ela enfatiza que a formação de docentes para atuar na educação básica far-

se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena (Brasil, 1996, art. 62). Pois, em decorrência da universalização da educação escolar, novos marcos legais se constituíram, regulamentando e indicando diretrizes para a formação inicial de professores.

Portanto ao longo da discussão da pesquisa, vamos evidenciar a importância e a necessidade da formação docente para atuação na educação básica e, especialmente, para atender as necessidades especiais dos estudantes com deficiência, inseridos nas salas regulares de ensino atendendo aos princípios estabelecidos pelos dispositivos legais da educação.

Para os pesquisadores e os estudiosos da área de formação de professores no Brasil, as deficiências nos processos formativos de professores acabam gerando problemas significativos no que diz respeito aos processos de ensino, desde o domínio de conteúdos como a didática da ensinagem comprometendo todo o processo do desenvolvimento acadêmico estudantil, a compreensão das relações entre teoria e prática, entre a organização do trabalho pedagógico e os processos avaliativos dos discentes (Gatti, 2009; Leite, 2011; Nardi, 2021).

Para Tardif (2014), a formação inicial de professores consiste num processo relevante para a constituição de saberes inerentes ao processo da docência que traz características fundamentais para o tornar professor. Cujos saberes vão requerer na formação continuada os aprofundamentos necessários a partir da base formativa. Nesse contexto, nossa discussão no âmbito da investigação desenvolvida, partimos do ponto de reflexão sobre a formação de professores reverberando nas práticas educativas no cenário da Educação Especial na perspectiva da inclusão. Perguntando-nos qual educação inclusiva estamos falando? De qual formação docente estamos falando? Estes questionamentos nortearam o andamento do estudo durante todas as análises investigativas.

A partir dos dados acima, continuamos com 4 (quatro) perguntas para o roteiro de entrevista inicial com a finalidade de identificar os dados identitários das participantes, os aspectos relacionados à formação docente inicial e continuada, as problemáticas da inclusão de pessoas com deficiências e/ou NEE e os desafios, barreiras e entraves encontrados no desenvolvimento de práticas inclusivas no fazer pedagógico cotidiano na escola.

Tivemos o interesse em saber se essas professoras já receberam formação continuada com ênfase nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino com estudantes da educação especial na perspectiva inclusiva. Questionamos as professoras da rede municipal acerca do recebimento de formação específica em educação especial ou inclusiva ao longo de sua trajetória no magistério. Os dados revelaram que uma expressiva maioria, correspondente a 75% das participantes, respondeu negativamente a essa questão. Um grupo minoritário,

representando 25%, afirmou ter recebido tal formação, contudo, predominantemente por meio de iniciativas individuais, conforme detalhado no gráfico subsequente.

Gráfico 2 – Pesquisa sobre formação continuada dos docentes



Fonte: Autoria própria (2025).

Observamos uma disparidade quantitativa, que sugere uma possível carência na oferta institucional de qualificação continuada direcionada à educação especial e inclusiva, o que pode influenciar diretamente a preparação e a atuação das docentes no atendimento à diversidade presente nas salas de aula da educação básica local. Quanto aos principais desafios, dificuldades e entraves para garantir aos estudantes práticas inclusivas no trabalho docente, todas as professoras participantes, com palavras distintas, disseram que faltam suporte pedagógico, formação centrada nas demandas da escola e material didático de apoio.

Algumas professoras falaram sobre as estratégias adotadas para mediar os processos de aprendizagem dos estudantes na perspectiva inclusiva: que não utilizam muitas ferramentas, inclusive, nove participantes chegaram a mencionar que, o tempo para preparar aulas diferentes, lúdicas, com material concreto ou interativo é uma dificuldade, pois não sabem como fazer uso dessas ferramentas. Essa percepção nos permite refletir que as atividades didáticas estão ocorrendo com aulas expositivas, lousa e giz. Por outro lado, essa perspectiva nos reforça a necessidade da ampliação do debate e implantação da formação continuada.

O modelo de educação e as demandas da sociedade atual exigem que as práticas docentes acompanhem os processos evolutivos da sociedade. Notamos ser importante a valorização e uso de espaços reflexivos dentro das unidades escolares considerando a diversidade com um porto de partida fundamental para mudanças em relação ao próximo,

superação de qualquer forma de exclusão e principalmente para promoção de saberes docentes inclusivos.

Podemos notar que as professoras carecem de auxílio para ressignificar suas práticas a fim de compreender e adequar sua atuação profissional. A formação inicial ainda é um desafio que não dispensa a formação continuada. Percebemos que as professoras investigadas precisam lançar mão de conhecimentos que antecedem e direcionam suas práticas diárias, além da preocupação com as questões emergenciais do dia a dia, principalmente da classe comum, que demanda habilidades e competências necessárias no ambiente escolar para uma boa prática de ensino que considere a diversidade. Em face disso, é oportuno mencionar que, a realidade atual não proporciona suporte, apoio, segurança e condições adequadas de trabalho para os docentes. Nessa perspectiva, recorreremos a Mantoan (2003, p. 43), pois a autora nos diz que:

[...] 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, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Ao refletir sobre o pensamento e ponto de vista da autora e correlacionar com os achados no campo de pesquisa a partir das informações obtidas por meio de entrevistas com doze professoras que lecionam numa escola pública na rede municipal de Duque de Caxias, não há preparo algum para que estas docentes possam atender aos estudantes na perspectiva da diversidade. Ainda existe, no quadro docente da rede municipal de ensino e, especificamente, nesta unidade escolar, uma professora sem a formação inicial em uma licenciatura cuja habilitação consiste na formação para professor.

Denota-se, portanto, que, a formação continuada é escassa, logo, a inexistência de formação para discussão, familiarização com as temáticas e pressupostos da inclusão, o que podemos concluir de acordo com Pimentel (2012), é que há uma pseudo-inclusão. Ou seja, a garantia de matrícula como sinônimo de escola inclusiva.

A pesquisa desenvolvida trouxe como enfoque analisar quais têm sido as realidades vividas pelas professoras da rede municipal de Duque de Caxias em relação aos desafios para garantir por meio de práticas pedagógicas a inclusão de estudantes com deficiências. Participaram do estudo doze professoras que, durante as entrevistas, pontuaram algumas das principais dificuldades, sendo:

- a) Inexistência de formação oferecida pela escola e, principalmente, pela rede com ênfase na educação especial e inclusiva. Salientaram que, as professoras que atuam nos serviços de atendimento educacional especializado recebem por parte da rede essas formações. Enquanto os professores que atuam nas classes regulares de ensino não recebem e, nem acontecem práticas de ensino colaborativo (Mendes, 2016), com relação estabelecida entre professores de classe regular e professores especialistas;
- b) Escassez de material didático de apoio para educação Especial Inclusiva e profissionais de suporte, principalmente, para atuar como auxiliares de classes;
- c) Barreiras atitudinais e infraestruturas existem na escola investigada. Tanto parte das professoras quanto corpo pedagógico insinuam resistência com a viabilidade de aprendizagem dos estudantes PcD, apresentando uma percepção capacitista e baixa expectativa;
- d) Distanciamento da parceria corpo gestor, corpo docente e famílias para fortalecimento das parcerias e comprometimentos com as práticas inclusivas;
- e) Grande número de estudantes com laudos e, especialmente, autistas.
- f) As professoras (especialmente as entrevistadas) não têm buscado formação complementar em outros espaços, para muitas, alegando não saber onde e nem como fazer;
- g) Resistência e dificuldades em implementar nas práticas pedagógicas estratégias didáticas inovadoras, diferenciadas vislumbrando a integração e a inclusão dos estudantes;
- h) Acreditam que a matrícula e a frequência escolar dos estudantes com NEE estão sendo atendidas na perspectiva da política educacional de inclusão. Principalmente ao verbalizar que se as leis mandam incluir, estamos incluindo, nossas salas estão cheias de estudantes com laudos e deficientes (Professora n. 3, na oficina);
- i) Desenvolver atividades adaptadas e contextualizadas para atender as limitações e diferentes deficiências de estudantes inseridos nas classes regulares de ensino;
- j) Necessidade de orientações, sugestões e auxílio para o desenvolvimento das atividades adaptadas em consonância com os conteúdos curriculares, em síntese, a formação continuada centrada nas demandas da escola (Imbernón, 2014).

Nesse contexto, a inclusão implica a formação docente, o desafio de adaptar-se e evoluir para atender as demandas de uma sala de aula plural. Quanto aos dados da pesquisa, podemos considerar que há um distanciamento e uma discrepância entre a realidade e as expectativas dos pressupostos da Educação Inclusiva. Essa discrepância motiva a necessidade da ampliação e o aprofundamento da discussão no cenário da educação básica brasileira.

Entendemos que Educação Especial na perspectiva inclusiva não pode ser um ato isolado, ela é uma ação complexa que precisa estar em contato com diferentes interferências, deve articular-se com a pluralidade e não pode mais ser considerada como um sistema educacional isolado ou segregado. Perante a realidade dos sujeitos da pesquisa, indiscutivelmente, a ineficácia da formação inicial e continuada tem evidenciado a insegurança das participantes. Recorremos a Candau (2013) para destacar a importância da formação,

Torna-se imprescindível na formação de professores(as) desenvolver processos que permitam articular diferentes dimensões - cognitiva, afetiva e sociopolítica - fundamentais para a educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos em Direitos Humanos (Candau, 2013, p. 76).

Nas palavras da autora, a formação continuada implicará os mecanismos dos recursos didáticos pensados para favorecer o ensino e, por conseguinte, a aprendizagem. Ou seja, diversificar o ato de ensinar para tornar uma prática pedagógica como tarefa acessível, embora desafiadora. Durante a entrevista, perguntamos se as professoras realizavam adaptação curricular e como isso era feito.

Gráfico 3 – Pesquisa sobre adaptações curriculares



Fonte: Autoria própria (2025).

Diante da análise quantitativa dos resultados, emergem questões significativas acerca da percepção e preparo das docentes em relação às adaptações curriculares. Um contingente de 75% das participantes revelou que não realizam a adaptação curricular e justificaram o motivo: insegurança ou desconhecimento quanto à sua capacidade de realizar tais adaptações. Adicionalmente, 25% das professoras realizam, porém, afirmaram categoricamente não possuírem o conhecimento necessário para flexibilizar o currículo.

Observamos que o dado mais expressivo, contudo, residem nos 25% das docentes que responderam afirmativamente à questão sobre adaptar o currículo, mas demonstraram dificuldade em explicitar como e o quê compreendiam por adaptação curricular. Pois, responderam: procuro fazer uma atividade mais fácil para o estudante, resposta similar entre as doze participantes. Entretanto, ajustar as estratégias de ensino tem sido considerada uma possibilidade e um caminho eficiente para garantir a inclusão.

Contudo, não quer dizer atividades mais fáceis, essa ideia de mais fácil vem carregada de baixa expectativa em relação às potencialidades dos estudantes com deficiências e, se reforça a crença limitante da possibilidade de aprender e inviabilizar a concepção de que os estudantes possam usufruir de um ensino de qualidade e explore seu potencial ao máximo (Mantoan, 2015).

Para Carvalho (2009), a educação inclusiva é reconhecida como um movimento de reformulação e ajuste tanto do sistema educativo quanto das abordagens pedagógicas, visando acomodar as necessidades de cada estudante. Segundo Pletsch (2009), faz-se necessária a qualificação dos professores a partir da formação inicial e, sobretudo, continuada como ferramenta importante neste contexto.

De acordo com Mendes (2016), as adaptações curriculares representam uma abordagem pedagógica essencial para atender efetivamente a diversidade do alunado, assegurando a participação significativa de cada um no processo educacional. Contudo, não significa a descontextualização de conteúdos, ou a visão simplista e rasa da possibilidade de aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial inclusiva.

Desse modo, dentro dos paradigmas da inclusão, a acessibilidade é um princípio de garantia dos direitos da pessoa com NEE e o processo de ensino-aprendizagem é um desafio que muitas vezes almeja práticas inclusivas e ocorrem somente pequenas adaptações curriculares que não dão conta das necessidades específicas do alunado.

Quando perguntamos sobre o planejamento curricular para adaptações das práticas diárias com ênfase nas atividades para atender aos estudantes NEE, podemos observar através dos dados apresentados no gráfico subsequente um panorama significativo em relação à

adaptação do planejamento diário para atender às necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar. Uma expressiva maioria, correspondente a 58% das professoras participantes, relatou não realizar adaptações em seu planejamento diário, restringindo essa prática a momentos específicos, justificando tal conduta pela falta de conhecimento pedagógico para programá-las de forma consistente. Um quarto das docentes, 25%, afirmaram realizar adaptações curriculares segundo sua própria compreensão do que seria adequado. Um percentual de 17% optou por não responder a essa questão, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Pesquisa sobre adaptações do planejamento diário



Fonte: Autoria própria (2025).

Esses achados quantitativos, coletados no contexto da educação básica em Duque de Caxias, sinalizam para uma lacuna na formação e no suporte oferecido às professoras no que tange à adoção de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades específicas dos alunos. Contudo, contraditoriamente, essas participantes disseram que aplicam atividades mais fáceis. É sobre esse planejamento que se está falando? De que concepção de planejamento está se falando?

O planejamento tem a função de desafiar e possibilitar o equilíbrio entre os recursos e objetivos estabelecidos. Vasconcellos (2002, p. 42) defende com muita sabedoria que o planejamento é uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional, porém nas falas das professoras não ficaram evidente a preocupação com o planejamento e sua intencionalidade. Portanto, planejar o ensino implica o professor antecipar de forma organizada as etapas do trabalho escolar.

No contexto da pesquisa, observamos dificuldades quanto ao planejamento da maior parte das professoras em sintetizar ideias que orientam as ações educativas. Constatamos que

as professoras precisam adquirir competências específicas para proporcionar condições de acesso à aprendizagem para todos os alunos, assim como ter a capacidade de revisão e identificação dos conceitos centrais do conhecimento a ser desenvolvido em sala de aula como um dos elementos fundamentais para as práticas inclusivas.

Reiteramos a relevância da formação docente, comungando com Nóvoa (2002), quando ele defende que a formação continuada de professores deve ser entendida como um processo de criação de redes de autoformação participada, que compreenda a globalidade do sujeito. Não é exagero pensar em que, para a garantia da educação inclusiva se concretizar como uma realidade vivenciada por todos os estudantes que frequentam a instituição vai depender da efetividade dessa formação.

Durante a continuidade das entrevistas, perguntamos às participantes se teriam interesse em participar de cursos ou oficinas visando à qualificação docente, cujas discussões sendo sobre práticas pedagógicas para Educação Especial e Educação Inclusiva. As respostas foram sim por unanimidade. Entendemos que a realidade enfrentada pelas professoras impulsiona a busca por qualificação profissional, evidenciando um interesse significativo em aprimorar suas práticas pedagógicas. Diante disso, é oportuno salientar que elas manifestaram continuamente a necessidade e carência por formações, mediações e orientações sobre a conjuntura da inclusão. O que gostariam que fosse dialogado e orientado nas oficinas no contexto da educação especial inclusiva e o atendimento de estudantes com deficiências e necessidades educacionais especiais? Foi uma das perguntas de pesquisa, em síntese as professoras responderam:

- a) Tudo que fosse possível para facilitar o trabalho com esses alunos.
- b) Práticas de integrar a comunidade escolar incluindo o pessoal do apoio no atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais.
- c) Formas práticas e acessíveis do uso de métodos de ensino, adaptações de planejamento, atividades lúdicas para utilizar interdisciplinarmente na sala de aula.
- d) Estratégias específicas para contemplar as diferentes deficiências e práticas de inclusão.

Sabemos que os professores encontram muitos desafios diários impostos pelas demandas inclusivas da escola atual, principalmente o professor da classe regular de ensino que, na maioria das vezes, não recebe suporte ou apoio. Assim, prática comunicativa, a

interação entre os participantes não pode negar as implicações de seus atos de fala, que desempenham papéis inegáveis de representação, intenção e relação legítimas.

4.1 Formação em Serviço: Transformando a Escola

A prática docente e a formação continuada em serviço devem ser consideradas em diferentes aspectos da prática educativa. Tanto uma como outra são indissociáveis das políticas culturais que as condicionam, bem como da definição de uma carreira mais profissional. O cerne dessa afirmação é que nenhuma prática educativa se justifica fora do seu contexto político e ou social.

Entretanto, atribuir um conceito para formação em serviço podemos dizer que ela consiste na formação desenvolvida pela e na própria escola a partir das necessidades do público atendido no espaço escolar. Para Benachio (2015), a formação continuada em serviço proporciona ao professor uma reflexão e ação pedagógica a partir de uma necessidade inerente à instituição e ao projeto educativo da unidade.

Entretanto, Candau (1999) salienta que a formação docente em serviço atende a uma série de elementos cruciais, sendo primeiramente estar atrelado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o que pressupõe ser organizado e implementado pelos agentes educacionais da escola, também é importante considerar que a formação em serviço seja planejada coletivamente pelos agentes educadores da escola, incluindo professores, gestão escolar e coordenação pedagógica. A autora considera, também, ser uma necessidade a organização de espaços e tempos para o desenvolvimento dos processos formativos necessários às realidades dos docentes da escola, primando pelo aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores em face às suas necessidades e, por fim, um dos fatores considerados por Candau (1999), diz respeito aos processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas. Esse diagnóstico avaliativo precisa acontecer antes e depois das formações.

De acordo com Candau (1999), Libâneo (2001), Gatti *et al.* (2011) e Imbernón (2014) entre outros pesquisadores teóricos que discutem a formação continuada de professores, eles defendem que a formação docente em serviço compreende uma tendência contemporânea mais eficaz para o desenvolvimento profissional do professor. Tendo em vista que, envolve todos os agentes da escola e, centra-se nas necessidades da realidade do espaço escolar. Ou seja, considerada como uma forma de enfrentamento do quadro real, constituindo-se um dos principais caminhos de melhoria da qualidade da educação, sobretudo no que tange aos processos de inclusão de estudantes com NEE, sendo assim [...] uma conotação de

evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores (García, 1999, p. 137).

Nesse sentido, a pesquisa em tela, trouxe a formação em serviço como um fator de conhecimento dos professores, porém, um distanciamento entre a expectativa e a realidade.

Tendo em vista que as professoras participantes alegaram:

Para os professores que estão no atendimento dos estudantes no AEE têm formação continuada, o que dá uma sensação de preparar para acolher as necessidades, enquanto a gente que estão nas salas regulares, o município diz que é para ter formação em serviço, mas até agora não vejo essa formação acontecer (Professora nº 2, participante 2024).

Eu mesma nunca tive esse tipo de formação em serviço, aqui, eu me viro nos trinta para pensar as atividades para os alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiências principalmente (Professora nº 4, participante, 2024).

Formação em serviço para mim é uma coisa diferente. Do tipo assim, preparar o material em serviço, os debates sobre as dificuldades de cada uma com ajuda dos colegas, da direção, dos professores especializados do AEE. Mas não temos isso aqui não, e eu acho que é uma carência de Duque de Caxias (Professora nº 1, participante, 2024).

As falas das participantes da pesquisa coadunam com a compreensão de pesquisadores que estabelecem um conceito para definir a formação continuada em serviço, compreendendo-a como uma necessidade para a melhoria do ensino e que precisa acontecer concomitante ao planejamento educacional. Pois, para Candau (2000), a formação em serviço visa à atualização e o aprimoramento dos profissionais, especialmente professores, no contexto do seu trabalho proporcionando uma reflexão sobre as práticas pedagógicas. No entanto, pelo que diz as participantes da pesquisa (Professora n. 1, 2 e 4) a ideia de formação continuada em serviço não tem sido uma práxis na unidade de ensino, logo, concluímos que os desafios e dificuldades para a efetivação das práticas pedagógicas ancoradas nos pressupostos da inclusão, de fato, tornam-se distantes e dificultosas.

Quando pensamos em práticas docentes e formação em serviço atrelada ao planejamento escolar assentado nas metas projetadas pelo PPP da escola, nos reportamos aos argumentos de Candau (1996) que, juntamente com Nóvoa (2002), Gatti *et al.* (2011) compreendem a escola como um ambiente essencial para promoção da formação e, portanto, pertinente para a valorização do saber docente e a consideração das necessidades específicas para promoção de ensino e aprendizagem inclusivo e significativo. A autora destaca que se faz necessário repensar a formação continuada de professores e adequá-la aos desafios de nosso momento (Candau, 1996, p. 143).

O posicionamento de Candau nos permite ressaltar que a rede municipal de Educação de Duque de Caxias, mais especialmente, a unidade escolar lócus deste estudo precisa repensar a concepção de formação continuada em serviço e adequar suas práticas de modo que, os resultados possam ser desdobrados nas práticas de ensino pautados nos princípios da inclusão, sobretudo, na perspectiva de garantia de permanência e aprendizagem dos estudantes com NEE, uma vez que, a garantia de acesso à educação está ocorrendo normalmente, graças às políticas de obrigatoriedade da matrícula nas unidades de ensino. Em outras palavras e de acordo com o posicionamento da autora, podemos conceber que a escola pode ser considerada local de formação porque em seu cotidiano o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, vai se aperfeiçoando e se desenvolvendo dentro das práticas inclusivas.

4.2 Formação Docente Plural

Há mais de três décadas o trabalho docente vem se consolidando como um campo em discussão importante nos debates em educação (Saviani, 2013). Essas discussões no Brasil ganharam força e notoriedade a partir dos anos de 1970. Sabemos que ao longo das últimas décadas, a busca do movimento docente por renovação pedagógica a reverberar nas práticas docentes inclusivas tem se tornado bandeira de luta da classe professoral.

Assim, entendemos que debater, discutir e compreender o trabalho docente nos remete a pensar esse campo de estudo compreendendo os seus problemas atuais, suas expectativas e suas implicações para o contexto educacional que a escola pública necessita na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Para Tardif e Lessard (2009) o trabalho docente se constitui em campo crucial e mais sensível da educação, sendo uma das chaves para compreendermos as transformações das sociedades atuais e, especialmente, no âmbito dos desafios para atender aos pressupostos da educação especial na perspectiva inclusiva.

Para Azzi (2012, p. 45), o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades do homem social. Em outras palavras, a autora nos convida a refletir sobre como a prática cotidiana do trabalho professoral tem sido eficaz e eficiente para transformação da realidade vivenciada pelos sujeitos da educação, e aqui, nos elencamos como sujeitos da educação os estudantes da educação inclusiva, matriculados nas turmas regulares de ensino com a prerrogativa do ensino inclusivo.

O que temos presenciado nas práticas docentes nas escolas das redes básicas de educação são expectativas de práticas docentes inclusivas, ou seja, formação continuada de

professores, adequações nas atividades para atender aos níveis de cognição dos estudantes, acesso à escola, mas também, práticas inclusivas e atividades de garantia de permanência no ambiente escolar, rompimento com as barreiras e crenças limitantes e estereótipos acerca dos estudantes com NEE e/ou deficiências, material didático de acessibilidade para mediar os processos de ensino e aprendizagem, interação e colaboração em regime de parceria professores especialistas e professores das classes regulares de ensino, isto é, a expectativa dos professores e da escola é que haja o cumprimento das diretrizes educacionais na perspectiva de inclusão escolar.

Contudo, o que temos presenciado e, inclusive, com a pesquisa em tela é que, há um distanciamento desafiador entre as expectativas e as realidades dos processos de inclusão nas escolas públicas da educação básica e, no tocante à pesquisa, a realidade da rede municipal de Duque de Caxias.

Chamamos de expectativas tudo aquilo que seria necessário para que as práticas docentes pudessem ser compreendidas como ações inclusivas: acessibilidade na estrutura da escola, como rampas e outras adaptações, formação continuada e em serviços para os professores, salas de recursos multifuncionais, ensino colaborativo entre sala regular e professores especializados, professor cuidador e de apoio para atender as necessidades dos estudantes amparados pela legislação em relação ao direito de acompanhante, material didático interativo e acessível, diagnósticos precoces dos estudantes com indícios de deficiências e déficit na aprendizagem, acompanhamento profissional no suporte saúde e pedagógico.

Assim, com base nessa premissa, defendemos expectativas às proposições que configurariam a garantia de acesso, permanência e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico. Porque, a inclusão escolar é essencial reconhecer as diferenças dos alunos no processo educativo e buscar a participação e o avanço de todos, trabalhando com novas práticas pedagógicas.

Dito isto, nos deparamos com a realidade das escolas de educação básica e, aqui, especialmente, a rede municipal de Duque de Caxias e constatamos a partir dos dados com as professoras participantes de que são desafiadores às realidades cotidianas nas salas de aulas das escolas regulares de ensino.

Aqui na escola e não é diferente em outras daqui do município, desafios para inclusão é uma coisa do dia a dia da gente. São muitas crianças com laudos, muitas outras sem laudos, mas a gente percebe que precisam, muitos alunos em situações vulneráveis em diversas coisas e não somente com deficiência, mas com outras problemáticas e a gente se vê numa situação de dizer que está incluindo, mas na realidade eles estão mesmo é vindo para escola, aprende uma coisinha ou outra, mas não temos tempo e nem condições de dar aquela, aquela, aquela atenção (Professora nº 4, participante, 2024).

Diante do exposto, percebemos que o processo de inclusão escolar tem se desenvolvido lentamente no Brasil, ainda que seja uma realidade o acesso à educação e a efetiva presença de estudantes com deficiências matriculados nas escolas públicas. Em relação às políticas educacionais para garantia do direito à educação das pessoas com deficiências, podemos considerar que temos avançado e muito no sistema educacional brasileiro. Entretanto, as realidades das escolas apontam que, estar instituído não necessariamente significa estar sendo efetivado. A efetivação da inclusão escolar nas escolas brasileiras tem sido um processo marcado pela contradição entre o determinado e o executado (Tavares; Santos; Freitas, 2016).

No que tange à questão sobre os principais desafios, os estudos evidenciam que a falta de formação específica e o despreparo dos professores têm sido frequentemente apontados como fatores que dificultam a inclusão escolar e, não foi diferente com a nossa pesquisa.

Às vezes, a gente se sente impotente. Porque a gente percebe que eles precisam de um ensino inclusivo e a gente se sente de mãos atadas, porque também não sabemos como agir, como fazer, é meio angustiante. O que a escola pode fazer? Não sei, mas talvez pensar em formação para nós professores nos dando sugestões e ideias de como agir com esses alunos e as diferentes deficiências (Professora nº 6, participante, 2024).

Para além da percepção da participante, a Professora n. 6, de modo geral o aspecto formação para saber lidar com a inclusão é recorrente. Porém, quando observamos essas falas e apontamentos, verificamos conter nas entrelinhas da mensagem uma preocupação professoral com os aspectos cognitivos numa conotação de que os professores possam replicar, reproduzir em suas respectivas turmas e os efeitos acontecessem. Porém, torna-se importante ressaltar que, os processos e práticas de inclusão não necessariamente dependam tão somente do saber fazer, mas sim, todo um conjunto de fatores essenciais, dentre eles, a preparação emocional dos professores para lidar com a realidade do trabalho docente diário.

O aspecto emocional dos profissionais educadores pesa muito, tendo em vista o paradigma das barreiras atitudinais, a formação continuada e em serviço necessitam que outros aspectos docentes sejam contemplados e não somente uma preocupação com a

compreensão intelectual dos termos e das situações de inclusão. Ou seja, pensar a formação continuada numa perspectiva crítica de modo que o professor possa compreender o sentido de estar lidando com a heterogeneidade da turma e que essas situações estão para além das necessidades específicas. Sendo importante a formação emocional juntamente com a formação para os processos práticos do ensino.

Ao observarmos a fala da participante da pesquisa, Professora n. 6, logo acima, entendemos quando Imbernón (2014) destacou que a relevância da formação continuada e a busca por qualificação acadêmica são fundamentais para promover aprimoramento e crescimento profissional dos professores. De acordo com as autoras, os processos pós-formação inicial acontecem notadamente de maneira precária e a escassez da formação continuada centrada nas demandas da escola e das realidades da sociedade atual desencadeia nos professores o sentimento de angústias e impotência frente às problemáticas do cotidiano da vida escolar.

Verificamos que tem sido constante necessidade de adaptar práticas pedagógicas para atender às variadas carências, o que representa outro desafio significativo. Para Zulian, Vedovatto e Silva (2017) indiscutivelmente, as dificuldades que os professores apontam evidenciam a necessidade da implementação da formação continuada como suporte contínuo de apoio aos docentes para o desenvolvimento de práticas exitosas.

Nos estudos de Silveira (2020, p. 19), o autor reitera a importância de uma formação continuada e permanente, porém, ressalta que precisamos que haja a articulação e diálogo entre professor regular e professor de Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma harmoniosa e com sucesso para os discentes. Ao concordarmos com o autor, reiteramos que, todas as medidas e ações pensadas para auxiliar, mediar, apoiar os professores nas práticas de ensino inclusivas serão sempre significativas e, nesse aspecto, as iniciativas e práticas de colaboração por meio de ensino colaborativo tornam-se relevantes, pertinentes e eficientes para promoção da Educação Especial Inclusiva.

4.3 Ensino Colaborativo para Prática Inclusiva

A discussão a partir da perspectiva do ensino colaborativo para práticas inclusivas, nas últimas décadas tem sido pontuada nos estudos que enfatizam estratégias de ensino, pensadas para viabilizar a inclusão de estudantes com deficiências. Há um entendimento que defende a necessidade das redes de ensino construírem suportes para atender às demandas do processo inclusivo nas unidades escolares. Neste contexto, o ensino colaborativo emerge

como ferramenta com potencial para consolidar parcerias na construção da prática de ensino inclusiva, eliminando as barreiras (Mendes, 2014).

Tem dias que são mais complicados que outros. E a gente se sente meio desesperadas e perdidas. Não tem muito a quem recorrer e pedir uma colaboração. Não há práticas de ensino colaborativo. Às vezes eu penso que seria interessante se os professores do atendimento especializados pudessem nos ajudar, até porque, eles recebem formação continuada constantemente, aí a ideia é que estão com inovações e esse apoio colaborativo ajudaria a gente, eu penso, né? Porque é complicado, colega! (Professora nº 9, participante, 2024).

Para Mendes (2014) o ensino colaborativo também envolve os gestores, coordenadores e demais agentes educacionais da unidade escolar. Além dos professores do atendimento especializado, o ensino colaborativo implica em juntar todos os profissionais para que possam se reunir, planejar juntos e ajustar as estratégias necessárias que viabilizem as práticas inclusivas. Retomamos aquela máxima de que o estudante com NEE é um sujeito da escola e não necessariamente de uma determinada turma ou de um determinado professor. O ensino colaborativo, neste sentido, abarca essa concepção de colaboração coletiva da unidade escolar.

Entretanto, no cenário pesquisado e a partir das informações das professoras participantes, constatamos que, garantir o ensino colaborativo, onde o professor da sala de recursos multifuncionais planeja e aplica as atividades na sala regular em parceria, ainda é um desafio em muitas redes de ensino. Para tanto, Vilaronga e Mendes (2014, p. 11) defendem que para que essa condição aconteça se faz necessário oferecer formação específica para os profissionais, visando ao trabalho colaborativo. Assim sendo, compreendemos que ensino colaborativo necessita respeitar o conhecimento de cada um para que possam dividir responsabilidades e trocar experiências e conhecimentos, desse modo, as práticas e experiências partilhadas possibilitam reflexões e inovações oportunas para o processo de educação especial inclusiva nas realidades das escolas públicas nas redes municipais de educação.

Eu tento buscar assistir vídeos na internet, palestras, essas coisas como forma de encontrar ideias e dicas de ensino que eu possa trazer para minha realidade. São essas ferramentas que tem me ajudado. Mas não é o caso de outras colegas aqui na escola. O mais eficaz seria que a escola tivesse uma realidade de nos dá apoio direto mesmo para colaborar com nossa vivência na sala. Porque não tem sido fácil. Tem dias que é uma loucura! (Professora nº 10, participante, 2024)

Observamos que as professoras estão abertas a novos conhecimentos sobre o processo inclusivo, e muitas delas se mostram preocupadas com o trabalho docente, inclusive, procuram estratégias para auxiliá-las como suporte necessário para o fazer pedagógico

cotidiano. Entretanto, nos recorreremos a Libâneo (2001), para concordar com ele no que diz respeito à relevância da figura do formador especialista que é fundamental para o desenvolvimento profissional docente. E, no contexto da inclusão escolar, estes professores-especialistas vão oportunizar vivências que tendem a enriquecer os trajetos dos professores regentes e as respectivas práticas escolares. E, ainda, impactam não apenas com competências intelectuais, mas sim, com as competências socioemocionais dos professores. Pois, o entendimento é que o ensino colaborativo provoca mudanças na forma ensinar e planejar.

Abordar as práticas pedagógicas, significa pensa-las na perspectiva de um processo interativo e dinâmico que se desenvolvem nos diferentes espaços escolares, onde interações entre professor aluno e conhecimento compõem o processo educativo, permeado por elementos particulares e universais que estão entrelaçados e constituídos pela singularidade de cada prática. Com isso, se faz necessário, abrir espaços de diálogos, proporcionar uma relação próxima entre os educadores e a realidade, regida pela confiança e respeito às suas necessidades educacionais.

Diante do exposto, podemos dizer que, mesmo havendo inúmeros avanços e conquistas no campo da Educação Especial, por outro lado, a inclusão e as políticas educacionais de caráter inclusivo no ambiente ainda não se efetua de forma plena, pois, ainda existem lacunas e limites em diferentes aspectos que travam o atendimento de estudantes com deficiência nas escolas das redes básicas de ensino em todo o país e não tem sido diferente com o Rio de Janeiro e, mais especialmente, no município de Duque de Caxias.

4.4 Diálogos sobre Nós entre Nós: na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação escolar na perspectiva inclusiva ainda enfrenta desafios significativos em sua efetivação, o que implica superar as barreiras que impedem a construção de um ambiente acolhedor e equitativo para todos os estudantes. E com todas as demandas da educação escolar na perspectiva inclusiva, os professores se reconhecem e compreendem que ainda enfrentam desafios significativos os quais implicam em superar as barreiras que impedem a construção de um ambiente acolhedor e equitativo para todos os estudantes.

Indiscutivelmente, os professores em geral, e não diferente na pesquisa, reconhecem que a falta de formação e preparo docente têm desdobrado em situações de dificuldades para o desenvolvimento da profissão docente e, não somente no que tange as questões de educação especial inclusiva, mas todas as demandas da sociedade da globalização e da informação.

Por outro lado, a deficiência da formação docente e, especialmente, a formação continuada tem contribuído para os altos índices da precariedade nas ações pedagógicas em

sala de aula. No âmbito da educação especial inclusiva, a carência da formação pelo reconhecimento e valorização docente implicam dificuldades dos professores para lidar com a diversidade escolar. Para Vilaronga e Mendes (2014), o reconhecimento docente se torna importante por possibilitar refletir sobre a complexidade da inclusão considerando os profissionais da educação com relação a sua baixa expectativa para atuar junto aos estudantes com NEE.

Eu sei que no que está ao meu alcance tenho tentado fazer. Não somente eu. Aqui na escola vejo pouquíssimas colegas se dedicando, comprando material didático com dinheiro do próprio salário. Algumas fazem isso. Porque reconhecemos nossa missão de ensinar e de fazer de tudo para o aluno aprender e para isso muitas vezes nós recorremos às estratégias usando do nosso bolso (Professora nº 5, participante, 2024).

A docência na educação básica é marcada por diversos aspectos que configuram precarização e dentre eles a falta de recursos didáticos para atender às necessidades educativas, especialmente, nas escolas públicas municipais. Neste sentido, os docentes enfrentam diariamente, muitas vezes, necessidade de complementar os materiais didáticos com recursos próprios, afetando assim, ações, motivação e a autoestima dos educadores. Notamos na fala da participante, Professora n. 5 que é inegável a motivação do professor ser o aprendizado de seus alunos, que muitas vezes vai além da docência enfrentando desafios diversos que envolvem o social, mental e afetivo.

A dignificação do professor não se limita à sua remuneração salarial, a carga horária adequada, o plano de carreira, a formação inicial e continuada, mas sim, as condições de infraestrutura escolar e recursos didáticos para fomentar práticas de ensino para além da aula expositiva e dialogada, principalmente no que diz respeito ao público da educação especial inclusiva. Portanto, reconhecer a valorização docente transcende a dimensão financeira, englobando aspectos como legitimação social, condições de trabalho e autonomia profissional.

Entre as questões que interpelam a realidade escolar e a qualificação de professores, hoje é relevante citarmos que os espaços formativos e o acesso aos conhecimentos que viabilizam a aquisição de novos saberes, apropriação de habilidades e competências que permeiam o dia a dia das instituições de ensino se tornam aspecto que configura o reconhecimento docente, para exercício dos papéis de incumbência à docência.

Assim, consideramos essencial promover processos que potencializem a perspectiva das diferenças culturais (Candau, 2005), por meio da valorização dos conhecimentos e dos esforços dos professores e suas experiências, a partir de diálogos constantes com as práticas

pedagógicas, assumindo assim, o compromisso contínuo com a formação continuada de professores e com a construção de novas formas de relação entre os docentes.

Enquanto educadores, depositamos nossas crenças no potencial transformador da educação. Contudo, Freire (1979) diz que a educação sozinha não transforma a sociedade. Neste sentido, podemos dizer que o processo de ensinar pelo ensinar, a docência pela docência, o professor pelo professor sem priorizar, valorizar os processos formativos, ressignificadores dos saberes no processo de interação social dialógica e comunicativa, também não se faz educação de formação integral do sujeito.

Em vista disso, não dá para se falar sobre nós sem nós. Precisamos falar sobre nós entre nós, a formação docente centrada nas demandas das realidades dos espaços escolares com professores e por professores: a formação em serviço e o ensino colaborativo podem ser considerados estratégias viáveis e tangíveis na reflexão conjunta sobre as experiências que vão estar interligadas.

Essa perspectiva encontra eco na teoria da ação comunicativa de Habermas (2012), que propõe um modelo de agir onde locutores e interlocutores interagem através da linguagem, buscando um consenso de forma linear e simétrica. Acreditamos que esse modelo pode ser aplicado no contexto escolar, promovendo a construção coletiva de conhecimentos e a tomada de decisões democráticas. Aqui, é fundamental destacar a importância de a escola promover a formação continuada em serviço de professores sobre questões de comunicação e diálogo, bem como a criação de espaços de debate e reflexão sobre as ações pedagógicas.

Na perspectiva habermasiana, a busca por acordos se dá através da troca de argumentos válidos e da legitimação das expressões dos participantes. É oportuno salientar que o estabelecimento da ação comunicativa no contexto escolar exige a superação de desafios como a assimetria de poder entre os participantes, a necessidade de garantir a participação igualitária de todos e a criação de espaços de diálogo seguros e acolhedores. Espaços de formação continuada em serviço, fundamentados nos princípios da ação comunicativa e impulsionados pelo diálogo, potencializam a aquisição de novos saberes docentes. A compreensão da realidade concreta, as discussões e a participação do grupo delineiam novos horizontes.

4.5 Desdobramento da Pesquisa: Recurso Educacional

O Programa de Mestrado Profissional, indubitavelmente, requer que os resultados da pesquisa se desdobrem em um produto prático. Assim, a elaboração de um Recurso

Educacional constitui-se uma das exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para conclusão dos Mestrados Profissionais.

Neste estudo particular, o Recurso Educacional e/ou Recurso Pedagógico projetado tratam-se de um e-book didático com reflexões e um Plano de Ação, com o intuito de que eles sejam motivacionais para dar continuidade às oficinas formativas, vislumbrado serem implantadas na perspectiva da Formação Continuada em Serviço.

O E-book traz um layout didático ilustrativo, colorido e interessante. Contendo as credenciais das autoras, por ora, mestranda e orientadora, além dos aspectos de pré-textos, seguidos de apresentação, abordando também os aspectos da Educação Especial e Educação Inclusiva no sentido dos caminhos que se encontram. Além de abordar a formação em serviços como prerrogativa para destacar os impactos nas práticas docentes com intento à inclusão educacional. Procuramos elucidar no material de natureza de recurso pedagógico a importância das oficinas formativas como estratégia viável e interativa com viabilidade de aplicação na formação continuada vislumbrando impactos nas práticas de ensino na perspectiva da inclusão. No e-book, trazemos as considerações e as referências bibliográficas para o enriquecimento do leitor.

Desse modo, apresentamos um material didático que se constituiu a partir das oficinas vivenciadas pelas professoras e se materializou em um recurso valioso para a unidade escolar, proporcionando a aquisição de Saberes Docentes de fácil acesso, de forma interativa e atualizada, com o objetivo de promover a inclusão e preparar os docentes para os desafios do século XXI. Dessa forma, ele busca responder à demanda por uma formação continuada em serviço, realizada na própria unidade escolar, que privilegiou o diálogo, as interações e atendeu às necessidades das educadoras em tempos e espaços que consideraram as necessidades e a realidade local.

Como devolutivo será entregue um exemplar impresso e encadernado para a escola, além da distribuição do arquivo em PDF para os correios eletrônicos de todos os professores da unidade escolar. No ato da devolutiva, pretendemos em comum acordo com o corpo diretivo da escola, propor uma palestra direcionada para todos os professores da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II e toda comunidade escolar com o tema **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas necessárias para inclusão.**

Neste evento da culminância da pesquisa e da ação devolutiva do Recurso Educacional, vamos contar com a participação de professores/pesquisadores convidados (atribuição de responsabilidade da pesquisadora) para falar com a comunidade escolar.

Na oportunidade, sendo apresentado os dados da pesquisa e o e-book como motivação para tornar-se um plano de ação projetado para a materialização com os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segmento I. Principalmente, no lócus da pesquisa que foi em uma escola localizada na periferia da baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Assim, ressaltamos a relevância de espaços de escuta e fala dos docentes dentro das unidades escolares com vistas às demandas atuais educacionais inclusivas.

Pois, assim pensamos em promover o diálogo sobre a importância de se pensar a formação continuada em serviço, dentro das unidades escolares, visando explorar por meio do diálogo, das interações docentes e as respectivas necessidades educativas para atuar com estudantes deficientes na perspectiva das práticas inclusivas. Portanto, o objetivo do Recurso Educacional consiste em apresentar sugestões de formação continuada em serviço na unidade escolar visualizando o ensino colaborativo para garantia da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas permitem afirmar que para ser professora não é suficiente o domínio de um determinado conteúdo. Os dados da pesquisa nos permite concluir que a formação docente é urgente diante das necessidades atuais da educação e precisa estar em constante diálogo com a realidade das unidades escolares.

A educação escolar na perspectiva inclusiva ainda enfrenta desafios significativos em sua efetivação, o que implica superar as barreiras que impedem a construção de um ambiente acolhedor e equitativo para todos os estudantes.

O estudo teve como problema norteador buscar identificar e analisar quais têm sido as realidades vividas pelas professoras da escola da Educação Básica no município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes regulares de ensino na perspectiva inclusiva, ao mesmo tempo em que buscamos identificar quais os principais desafios para a garantia efetiva da Educação Inclusiva para alunos com Necessidades Educativas Especiais, numa determinada unidade escolar sediada na baixada fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

O aprofundamento na temática nos mostrou que a inclusão escolar tem sido um dos principais desafios no campo da educação em diversos países, especialmente à medida que o conceito de uma educação para todos tem se tornado amplamente difundido por todo o mundo. E a cada dia tem sido mais intensificado a importância de se estabelecer nas práticas pedagógicas as ações inclusivas, que permitam a todos os estudantes participarem ativamente das atividades escolares.

Diante do panorama apresentado da rede municipal, embora ofereça qualificação aos professores da classe regular, restringe a formação específica em atendimento educacional especializado a momentos pontuais direcionados aos docentes atuantes nessa modalidade. Diante de tal constatação, torna-se pertinente afirmarmos que, independentemente do tempo de carreira e da experiência de atuação docente, os desafios enfrentados em relação à inclusão tendem a coincidir de maneira geral.

Observamos a relevância da apropriação de conhecimentos que sejam estruturados a partir da superação da concepção de formação continuada como um produto engessado, pronto, que demonstra pouca ou nenhuma contribuição para a transformação efetiva das práticas cotidianas. Cabe nesse momento mencionar que, durante as oficinas formativas, as professoras apresentaram uma receptividade menos entusiástica por abordagens predominantemente expositivas e focadas em conteúdo.

Em contrapartida, solicitaram mais atividades formativas envolvendo mais práticas com movimentos corporais. Sobre isso, observamos um maior engajamento e dedicação das docentes nas atividades que integraram práticas corporais a momentos de compartilhamento oral e escuta ativa. Para tanto, desenvolvemos um Recurso Educacional que emergiu do chão da escola para a escola, pautado nas interações dialógicas que irá contribuir com a unidade escolar lócus da pesquisa e com a rede municipal.

Certamente, a presente pesquisa constituiu um significativo processo de aprendizado, o qual não representa um ponto final para a reflexão acerca da importância da qualificação das professoras ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a construção de uma escola efetivamente preparada a acolher a diversidade em sua totalidade. Vislumbramos a potencialidade de estabelecer relações e compreender o outro sob a perspectiva deste estudo: em uma situação de simetria fundamentada na interação dialógica.

Compreendemos que a dimensão profissional do magistério não se dissocia da esfera pessoal dos educadores. É necessário assegurar, como elementos propulsores da profissão docente, aspectos tanto pessoais quanto profissionais, os quais devem encontrar reflexo no compromisso efetivo nesta rede de ensino. Antes de prosseguirmos, ressaltamos que a valorização integral do professor não é uma realidade na rede municipal. Assim, considerando que intrínseca ligação entre sua vida pessoal e profissional é condição indispensável para o fortalecimento da Educação Inclusiva e para a garantia de um ensino de qualidade para todos os estudantes.

Entretanto, conforme concluímos esta pesquisa, requeremos uma revisão dos métodos tradicionais de ensino, inclusive, centrado no modelo homogêneo e excludente da educação. O caminho para tal consiste na consolidação de práticas contínuas de formação docente para romper com as barreiras limitantes. Nesse sentido, é necessário mobilizar recursos pedagógicos, metodológicos e institucionais para garantir aos estudantes com NEE sentir na escola um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza as singularidades de cada indivíduo.

Destacamos que se faz necessário ampliar as práticas pedagógicas sendo discutidas a partir das políticas públicas voltadas para a inclusão, repensando as estratégias pedagógicas vislumbrando o alcance mais eficaz para superar os desafios enfrentados pelos docentes em diferentes contextos escolares. Neste sentido, a formação contínua dos educadores pode ser vista como uma das medidas assertivas para repensar as práticas inclusivas, tendo em vista que, a partir da formação continuada e em serviço, alcançará aos professores que ainda resistem à inclusão por falta de preparo ou desconhecimento.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, Dick. **Teacher training and teacher development: integration and diversity**. Ankara, Turkey: BilkentUniversity. 2006. Disponível em: <https://www.lancaster.ac.uk/linguistics/>. Acesso em: 2 jul 2024.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), 2004.

ANTUNES, Katiuscia Vargas; GLAT, Rosana. Das relações entre representações sociais e educação especial nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, Campo Grande, v. 25, n. 50.1, p. 73-99, dez. 2019.

AQUINO, Júlio Groppa. **Do cotidiano escolar: ensaio sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 6. ed. São Paulo. Cortez, 2012.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, 2019, 45, e217423. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s16784634201945217423>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 2016.

BEAUCHAMP, Jeanete. Educação especial: relato de experiência. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: Ed.UFSCar, 2002. p.99-104.

BENACHIO, Maria das Neves. **Repercussões da formação continuada em serviço para o desenvolvimento de professores do ensino médio**. In.: Didática e a prática de ensino na relação com a escola / organizadores Maria Socorro Lucena Lima... [et al.] - Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (Coleção Práticas Educativas).

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado 1988.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: ONU, 2006a.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Diário Oficial da União, Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** - Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, Casa Civil, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008a.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília: Casa Civil, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUSSOLARO, Silvia Christina Copatti. **Formação Continuada de professores e professoras:** uma construção coletiva das escolas do campo de Itapejara D'Oeste - PR 2017/2022. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In:* REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério:** construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.; FOSNECA, Kátia de Abreu. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia da Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/consu/Downloads/8+Vera.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is!** Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTRO, Claudio de Moura. **Estrutura e apresentação de publicações científicas.** São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

COSTA, Valdelúcia A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In: MIRANDA, Theresinha G. GALVÃO FILHO, Teófilo A. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

DE MILLE, Agnes. **Martha: the life and work of Martha Graham.** New York: Random House, 1991. p. 264

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FERREIRA, Felipe. **Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer?** 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. / Acesso em: 10 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz & Terra. 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e sociedade**, n. 23, p. 137-168, 2013a.

FREITAS, Marcos Cezar de. Mercadores de eficiências e resultados: alta performance contra a escola pública e seu esforço para inclusão de crianças com deficiências. **Revista Brasileira de Educação**, v.43, 2018.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência.** Cortez, 2013b.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.145, jan./abr. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; *et al.* **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIROTO, Claudia Regina Mosca.; SADE, Rossana Maria Seabra. Construção da oficina pedagógica como apoio para a educação inclusiva. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 267-277.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. 3. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2004.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. 7 Letras, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política São Paulo: Editorial Fundação; Ed. Unesp, 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HILL, Napoleon. **Quem pensa enriquece**. Rio de Janeiro: Fundamento, 2009.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua**: PNAD Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IMBERNÓN, Francesco. **Formação docente e profissional**: forma-se para mudança e a certeza. São Paulo: Cortez, 2014.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

JIMÉNEZ, Rafael B. Educação Especial e Reforma Educativa, *In*: BAUTISTA, R. (Coord.), **Necessidades educativas especiais**, Lisboa: Dinalivro, 1997. (Coleção saber mais).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

LA TORRE, Saturnino de. **Criatividade aplicada**: recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2011. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/f2c51706-2461-4e43-9367a488cbcf5c85>. Acesso em: 21 jun.2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. São Paulo: Edição do Autor, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia (GO): MF Livros, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, André Luís de Souza. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. **Revista PHILIA - Filosofia, Literatura & Arte**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 2-20, mai. 2021.

LOMÔNACO, José Fernando Buttencourt; NUNES, Sylvia. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-64, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo : Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, n. 20, p. 29-32, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** Revista CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, 2015. Disponível: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169>. Acesso em: 15 maio 2024.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar.** 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 22-22, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, may/ago. 2010a.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2010b.

MENDES, Enicéia Gonçalves. (Orgs.). **Educação especial e seus diferentes recortes.** Marília, SP: ABPEE. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2015.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26 jul. 2024.

NARDI, Elton Luiz. Regulação por resultados, accountability e rebatimentos no trabalho pedagógico do professor da escola pública. In: FERREIRA, L. S.; ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M. S.; CALHEIROS, V. C. (Orgs.). **Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões.** Curitiba: CRV, 2021. p. 65-77.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>. Acesso em: 6 ago. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Temps des professeurs**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987. (Pedagogia 5).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O programa de formação docente da Universidade de Wisconsin-Madison para a educação básica: inovações e contradições. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 20, n.1, p. 79-91, 2003.

PIMENTEL, Susana Couto. O professor **e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho (Orgs.). Salvador: Ed.UFBA, 2012, p. 139.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de fev 2025.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. Disponível <https://repositorio.usp.br/item/001602551>. Acesso em: 7 ago. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**: feminismos plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Consulta às organizações de pessoas com deficiência**. São Paulo, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010, p. 27-96; 67-68.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 9-57.

SILVEIRA, Jader Luís da. **Abordagens sobre educação inclusiva**. Formiga (MG): Multi Atual, 2020. (Abordagens sobre educação inclusiva; v. 1).

SOUZA, Ritchelle Teixeira. **Inclusão e permanência escolar das pessoas com deficiência**: da legislação pertinente à prática efetiva, nas escolas da zona urbana, do município de Itaperuna - RJ. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua (RJ), 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 maio de 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 maio 2024.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZAMBERLAN, Luciano. **Pesquisa de mercado**. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2008. (Coleção educação a distância).

ZULIAN, Maria Aparecida.; VEDOVATTO, Thaís Zulian Nunes; SILVA, Elaine Cristina de Ávilr. Uma reflexão quanto as principais dificuldades vivenciadas pelos professores de sala de aula regular no processo de educação inclusiva: identificar dificuldades para pensar soluções. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/2577>. Acesso em: 16 jun. 2024.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIALOGANDO O REAL E O IDEAL NA SALA DE AULA: FORMAÇÃO E PRÁTICAS INCLUSIVAS DE PROFESSORES

Pesquisador: FABRICIA MARIA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74910423.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.455.877

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O IDEAL E O REAL NOS PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. A pesquisa será desenvolvida em uma escola municipal, localizada na baixada fluminense, na cidade de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa do tipo exploratória/ investigativa, com base empírica que considera o contexto, busca descrever as situações por meio de observações e ações. Para tanto, optamos pelos Sujeitos Participantes, a priori, o Diretor escolar, Coordenação Pedagógica e professores: 15 professores da classe regular de ensino, sem formação em Educação Especial ou Inclusiva, duas professoras com formação em Educação Especial, sendo uma atuante como professora AEE em outra rede de ensino, uma professora AEE, uma diretora, uma orientadora educacional e uma orientadora pedagógica.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 6.455.877

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Propor estratégias de práticas pedagógicas para os professores do Ensino Fundamental da Educação Básica a partir da realidade do lócus da pesquisa e das narrativas dos sujeitos.

Objetivo Secundário:

Pesquisar referenciais teóricos sobre a Educação Inclusiva, seu conceito, leis e investigações científicas realizadas na Educação Básica. Analisar as práticas pedagógicas dos professores da classe regular do Ensino Fundamental, na rede pública na cidade de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. Aplicar um workshop na escola pesquisada para os professores subsidiando o processo de ensino aprendizagem para elaborar um Caderno Didático com informações acerca das NEE e sugestões de atividades práticas pedagógicas para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula da Educação Básica dos Anos Iniciais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Risco quanto a desinteresse, insegurança e fadiga em responder o questionário ou participar do workshop. Segundo a CNS 466/2012 artigo V. 1 toda pesquisa com seres vivos envolve riscos em tipos e gradações variados, sejam eles considerados nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses. Segundo a resolução 510 de 07/04/2017 cap. IV art. 21 que traz a necessidade de que o risco ético deva ser graduado em níveis, de acordo com as características e circunstâncias do projeto, tipificação e gradação. Assim sendo, declaramos que esta pesquisa é de baixo risco, e que tais riscos serão prevenidos/tratados das seguintes maneiras: • Para assegurar a proteção de dados de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, não serão coletadas informações

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 6.455.877

que possam identificar os participantes da pesquisa(tutores), como nome e endereço, dessa forma, não haverá risco de vazamento de informações que possam expor os participantes a riscos.

Benefícios:

Contribuir para promover as ações pedagógicas inclusivas dos professores e proporcionar inclusão de todos os alunos na classe regular de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa visa discutir os desafios e as realidades encontradas por professores da Educação Básica para trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva, sobretudo, no que tange às práticas pedagógicas das salas. Trata-se de uma pesquisa a partir da abordagem qualitativa envolvendo toda a equipe diretiva, pedagógica e professores da escola. Para responder ao objetivo que consiste em analisar as realidades efetivas das experiências dos professores na rede pública no Rio de Janeiro, na Educação Básica do ensino fundamental no município de Duque de Caxias em relação às práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva entre o contexto real e o contexto ideal no que tange a garantia da Educação Inclusiva para alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, se busca apuração e análise dos dados. A partir dos resultados oriundos do campo empírico, visamos a elaboração de um Caderno Didático com informações acerca das NEE e sugestões de atividades práticas pedagógicas para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula da Educação Básica dos Anos Iniciais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas

Recomendações:

Enviar relatório final

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.455.877

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2222946.pdf	23/10/2023 21:47:17		Aceito
Outros	TCLERETIFICADO1.pdf	03/10/2023 22:50:45	FABRICIA MARIA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Fabriciaassinada.PDF	03/10/2023 22:30:53	FABRICIA MARIA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CurriculoLattes.pdf	30/09/2023 11:20:02	FABRICIA MARIA DOS SANTOS	Aceito
Outros	AutorizacaoSME.pdf	30/09/2023 11:16:32	FABRICIA MARIA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteirodeentrevistafinal.pdf	30/09/2023 11:13:07	FABRICIA MARIA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteirodeentrevistainicial.pdf	30/09/2023 11:11:57	FABRICIA MARIA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoenviadosme.pdf	30/09/2023 11:07:25	FABRICIA MARIA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERETIFICADO.doc	30/09/2023 10:45:11	FABRICIA MARIA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 25 de Outubro de 2023

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

ANEXO B - PESQUISA DE CAMPO



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE (DPFPF)
Duque de Caxias, 22 de setembro de 2023.

De: Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (DPFPF)

Assunto: Pesquisa de campo

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Fabricia Maria dos Santos, mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), para que possa realizar uma pesquisa nesta conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,

Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire
(DPFPF) Matrícula: 21134-8

À EM Coronel Eliseu



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE (DPFPF)
Duque de Caxias, 11 de outubro de 2024.

De: Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (DPFPF)

Assunto: Pesquisa de campo

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Fabricia Maria dos Santos, mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), para que possa realizar uma pesquisa neste conceituado Departamento.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,

Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire
(DPFPF) Matrícula: 21134-8

Ao Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional (DAIE)

ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE (DPFPF)

Duque de Caxias, 22 de setembro de 2023.

Parecer nº: 23/23 - Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (DPFPF) Requerente:

Fabricia Maria dos Santos

Universidade ou agência associada: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Departamento e tendo sido observada a documentação recebida, salientamos que as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado: -Dialogando o real e o ideal na sala de aula: formação e práticas inclusivas de professores, cujo objetivo geral é -propor estratégias de práticas pedagógicas para os professores do Ensino Fundamental da Educação Básica, na rede pública, em uma unidade escolar da rede municipal de ensino de Duque de Caxias - RJ, a partir da realidade do lócus da pesquisa e das narrativas dos sujeitos, constatou-se a necessidade da pesquisa de campo.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas ao projeto, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. Outrossim, deverão ser respeitados o sigilo e a privacidade dos participantes e instituições envolvidas em todas as fases do projeto e mesmo após o término dele. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas ao pesquisador deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Unidade Escolar, Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional (DAIE), Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,



Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (DPFPF)
 Matrícula: 21134-8

DEPARTAMENTO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE (DPFPF)
 Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 - 1º ANDAR - 25 de Agosto - Duque de Caxias - RJ
 CEP: 25071-120 - Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail: dpfpf@smeduquedecaxias.rj.gov.br

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa: Dialogando o real e o ideal na sala de aula: Formação e práticas inclusivas de professores, sob responsabilidade de Fabrícia Maria dos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa e sob orientação da Prof. Dr. Adriana R. Suarez. Essa pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas dos professores da classe regular de ensino da educação básica no atendimento aos alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) dos professores da rede Municipal de Educação do município de Duque de Caxias (RJ). Ainda, possui como objetivo geral propor estratégias de práticas pedagógicas para os professores do Ensino Fundamental da Educação Básica a partir das narrativas dos sujeitos, visando a elaboração de um Caderno Didático com informações acerca das NEE, subsidiando o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista presencial, sendo uma no início da pesquisa e outra ao final. A entrevista será voltada para o levantamento de informações pertinentes a formação continuada e prática dos profissionais em frente a uma educação inclusiva no ambiente escolar. As perguntas estarão relacionadas ao cotidiano e experiências dos educadores. Será realizado um workshop/oficina com registro fotográfico, filmagem, gravação ou afins desta etapa. Como possíveis riscos em relação a sua participação no desenvolvimento da pesquisa, destaca-se apenas algum tipo de constrangimento de sua parte por tratar de questões que envolver a formação pessoal e reflexões de práticas diárias cotidianas. Se o(a) Sr.(a) aceitar participar, estará contribuindo diretamente para o desenvolvimento de estudos voltados para a temática de práticas educativas inclusivas na classe regular da educação básica, inclusão social e formação continuada dos professores. É importante destacar que mesmo depois de consentir em sua participação o (a) Sr. (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja durante ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. O (a) Sr. (a) tem a garantia de receber resposta a qualquer dúvida, questionamento ou esclarecimento sobre as temáticas relacionadas a pesquisa. Para qualquer informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com Fabrícia Maria dos Santos, pelo telefone (21) 98924-9560 e pelo e-mail 23020522009@uepg.br, com Prof. Adriana S. Suarez pelo e-mail arsuarez@uepg.br e também com a Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na Avenida Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, CEP: 84030- 900,Bloco M, sala 116-B, telefone (42) 3220-3108 e e-mail propesp-cep@uepg.br.

Eu _____, CPF/RG _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa referida neste documento voluntariamente, e autorizo a utilização das informações por mim fornecidas, bem como a gravação dos áudios durante a entrevista, registro fotográfico, filmagem, gravação ou afins, durante o workshop/oficina, para o resultado da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2023.

Pesquisador

Participante

ANEXO E - JOGO QUIZZ

E o Jogo Quizz criado com o intuito de promover a interação dos professores com o contexto dos temas debatidos nas Oficinas Formativas. Todas as flores são perfumadas? (Reflexão)



1. Quantos alunos em sua sala são inclusos?

- a) Não sei
- b) 2 a 5
- c) 5 a 10



2. O que você entende por alunos inclusos?

- a) Alunos com Laudo
- b) Alunos com dificuldade de aprendizagem
- c) Não sei

3. Antes do Grupo de Estudos você tinha conhecimento de saberes que colaboram com a inclusão escolar?

- a) Sim
- b) Não
- c) Um pouco



4. Você já participou de alguma formação inclusiva, atuando na classe regular de ensino, na rede municipal de ensino de Duque de Caxias?

- a) Sim
- b) Não



5. Quanto à Educação Inclusiva, o que você acha dos espaços formativos dentro das unidades escolares?

- a) Bom
- b) Ótimo
- c) Ruim

Parabéns!

Você concluiu nosso grupo de estudos. Deixe uma mensagem:



Quizz disponível em:



ANEXO F - IDENTIDADE

IDENTIDADE

Tabela 1 - Formação Inicial das Professoras Participantes

Nível de Formação	Número de Professoras	Percentual (%)
Nível Médio (Formação de Professores)	1	8,33
Curso Superior (Licenciatura)	11	91,67
Total	12	100,00

Fonte: Autoria própria (2025).

Tabela 2 - Formação em Educação Especial/Inclusiva das Professoras Participantes

Formação em Educação Especial/Inclusiva	Número de Professoras (n)	Percentual (%)
Com Formação	3	25,00
Sem Formação	9	75,00
Total	12	100,00

Fonte: Autoria própria (2025).

Tabela 3 - Tempo de Serviço das Professoras Participantes

Tempo de Serviço	Número de Professoras (n)	Percentual (%)
0 a 10 anos	2	16,67
11 a 15 anos	2	16,67
16 a 19 anos	1	8,33
20 a 30 anos	7	58,33
Total	12	100,00

Fonte: Autoria própria (2025).

ANEXO G - ENTREVISTA

ENTREVISTA

Tabela 4 - Percepção sobre Adaptação Curricular

Resposta	Número de Professoras (n)	Percentual (%)
Não, não se sentem seguras para adaptar	9	75,00
Sim, porém com conhecimento limitado	3	25,00
Total	12	100,00

Fonte: Autoria própria (2025).

Tabela 5 - Adaptação do Planejamento Diário

Resposta	Número de Professoras (n)	Percentual (%)
Não, realizam apenas em alguns momentos	7	58,33
Sim, realizam da forma que acham adequado	2	16,67
Não quiseram responder	3	25,00
Total	12	100,00

Fonte: Autoria própria (2025).

Tabela 6 - Interesse em Qualificação Docente: Cursos ou Oficinas

Interesse em Cursos/Oficinas	Número de Professoras (n)	Percentual (%)
Sim	12	100,00
Não	0	0,00
Total	12	100,00

Fonte: Autoria própria (2025).

Tabela 7 - Temas de Interesse para Qualificação em Educação Especial/Inclusiva

Tema Desejado	Número de Professoras (n)	Percentual (%)
Tudo que facilite o atendimento de alunos com NEE	12	100,00
Práticas de integração com funcionários e comunidade	12	100,00
Novas metodologias e adaptações curriculares	12	100,00
Estratégias específicas para alunos com NEE	12	100,00

Fonte: Autoria própria (2025).

ANEXO H - QUIZ

QUIZ

Tabela 8 - Respostas das Professoras sobre Alunos Inclusos na Sala

Resposta das Professoras	Número de Professoras (n)	Percentual (%)
Não sei	6	50,00
2 a 5 alunos	3	25,00
5 a 10 alunos	3	25,00
Total	12	100,00

Fonte: Autoria própria (2025).

Tabela 9 - Entendimento sobre Alunos Inclusos

Entendimento	Número de Professoras (n)	Percentual (%)
Alunos com laudo	10	83,33
Alunos com dificuldade de aprendizagem	1	8,33
Não sei	1	8,33
Total	12	100,00

Fonte: Autoria própria (2025).

Tabela 10 - Conhecimento Prévio sobre Saberes para Inclusão Escolar

Resposta	Número de Professoras (n)	Percentual (%)
Sim	2	16,67
Não	7	58,33
Um pouco	3	25,00
Total	12	100,00

Fonte: Autoria própria (2025).

Tabela 11 - Participação em Formação Inclusiva na Rede Municipal de Duque de Caxias

Resposta	Número de Professoras (n)	Percentual (%)
Sim	2	16,67
Não	10	83,33
Total	12	100,00

Fonte: Autoria própria (2025).

Tabela 12 - Percepção sobre Espaços Formativos de Educação Inclusiva nas Unidades Escolares

Avaliação dos Espaços Formativos	Número de Professoras (n)	Percentual (%)
Bom	2	16,67
Ótimo	10	83,33
Ruim	0	0,00
Total	12	100,00

Fonte: Autoria própria (2025).