

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLLIANNA GARCIA DOS ANJOS**

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E  
SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE.**

**MANAUS – AM  
2018**

**POLLIANNA GARCIA DOS ANJOS**

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E  
SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, na linha de pesquisa Educação Especial no contexto Amazônico, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof<sup>o</sup>. Dr. João Luiz da Costa Barros.

**MANAUS – AM  
2018**

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A599r Anjos, Pollianna Garcia dos  
Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente / Pollianna Garcia dos Anjos. 2018  
187 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Luiz da Costa Barros  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação Continuada. 2. Educação Inclusiva. 3. Aluno com Deficiência. 4. Trabalho Docente. I. Barros, João Luiz da Costa II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**POLLIANNA GARCIA DOS ANJOS**

### **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, na linha de pesquisa Educação Especial no contexto Amazônico, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof<sup>o</sup>. Dr. João Luiz da Costa Barros.

**Aprovada em 27 de julho de 2018.**

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. João Luiz da Costa Barros - Presidente  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Arlete Gonçalves Marinho - Membro externo  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos - Membro  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Dedico esta pesquisa a todos os professores que mesmo enfrentando os desafios diários da profissão acreditam na proposta de uma educação que tenha como princípio o respeito e a valorização humana. Assim como aos alunos com deficiência por me inspirarem a buscar novos caminhos na docência, abrindo minha mente para novas ideias.

## AGRADECIMENTO

A Deus, sempre, por sua imensa bondade de Pai provendo todas as minhas necessidades, cada uma no momento certo.

A minha mãe Ana Garcia, tias Sônia Nunes e Suely dos Anjos pelas orações e incentivo ao estudo.

A minha mãe biológica Suzalene dos Anjos e a meu padrasto Paulo Coelho (*In Memoriam*) pelo acolhimento, apoio logístico na cidade de Manaus e pelo cuidado com minha saúde.

Ao namorado Elizeu Magalhães pela paciência e compreensão, incentivo e companheirismo.

À amiga e irmã de coração Eldra Carvalho por ser minha maior incentivadora para ingressar no Mestrado, sempre motivando a escrever artigos e a participar de eventos.

À amiga Elizabete dos Santos pelo incentivo e companheirismo de sempre.

À companheira de mestrado, amiga Romina Michiles, pelos momentos compartilhados de desespero, alegria e por fim de resiliência.

Ao casal Malu e Mauro pelo apoio e pelas palavras de fé que sempre aqueceram meu coração.

A todos os colegas e amigos que com palavras de carinho e incentivo encheram-me de ânimo para prosseguir nesta caminhada acadêmica.

Ao orientador Prof<sup>o</sup>. Dr. João Luiz da Costa Barros pela confiança conferida a mim para o cumprimento desta etapa profissional importante.

Aos Professores Doutores Pérsida Miki, João Libardoni e Arlete Marinho por suas valiosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM e em especial à Linha 4 pela oportunidade de discutirmos os desafios da inclusão no contexto amazônico.

Aos professores que acreditaram nesta proposta de investigação e se dispuseram participar da pesquisa.

À gestora educacional Adriana Marinho e à coordenadora pedagógica Amélia Gato pela confiança e parceria.

Às profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, Socorro Pontes, Elizete Cavalcante e Klícia Lopes, pela atenção e disponibilização dos documentos necessários à pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse momento se concretizasse.

Muito obrigada!

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes.

PAULO FREIRE

## RESUMO

O presente estudo versa sobre a formação continuada de professores para a educação inclusiva. Diante da configuração de educação que se apresenta cujo princípio é garantir o acesso, permanência e participação de todos os alunos, e considerando os desafios enfrentados pelos professores nas salas comuns, chegamos ao nosso problema de investigação: como estão estruturadas e organizadas as propostas de formação continuada de professores para a educação inclusiva, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, tendo como foco os professores como protagonistas no processo e nas ações dessas formações? O estudo tem como objetivo geral analisar as propostas de formação continuada para a educação inclusiva, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Oriximiná, Estado do Pará e a concepção dos professores enquanto protagonistas no processo e nas ações de formação continuada. Na fundamentação teórica buscou-se o diálogo entre autores que abordam a inclusão escolar de alunos com deficiência como Beyer (2013, 2015); Bueno (2011), Carvalho (2010, 2016), Glat e Pletsch (2012) e autores que discutem acerca da formação continuada como Nóvoa (1992; 2002), Imbernón (2010; 2011), André (2016); e tem como suporte documental a LDB nº 9.394/96, o Plano Nacional e Municipal de Educação, a LBI nº 13.146/15, as Resoluções nº 1/2002, nº 2/2001, nº 2/2015, o Plano de Ação do Setor de Inclusão e Atendimento Especializado da Semed de Oriximiná, além de outros que convergem para a proposta da educação inclusiva e formação continuada de professores. A pesquisa é de natureza qualitativa, na qual o método de investigação é o Estudo de Caso. A coleta dos dados foi dividida em duas etapas: a primeira consistiu-se na análise documental e a segunda na realização de entrevistas semiestruturada. Fizeram parte da pesquisa cinco professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que têm alunos com deficiência em suas turmas e já participaram de formação continuada desenvolvida pela Semed. Para a análise interpretativa dos dados, construímos dois eixos de análise: a constituição de ser professor no contexto inclusivo; e o professor e a formação continuada para a educação inclusiva. Os dados obtidos com os documentos revelaram que as ações formativas têm se estruturado em encontros esporádicos e em espaços alheios ao dos professores, assim como as narrativas dos professores apontaram que essas formações não contam com a sua participação efetiva na elaboração, execução nem avaliação, ocorrendo muitas vezes de forma descontextualizada. Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para a revisão das propostas de formação continuada, com a elaboração de estratégias que contemplem as necessidades formativas dos professores com vista a uma educação mais inclusiva.

**Palavras-chave:** formação continuada; aluno com deficiência, educação inclusiva, trabalho docente.

## ABSTRACT

The present study deals with the continuing education of teachers for inclusive education. Faced with the configuration of education that presents the principle of ensuring access, permanence and participation of all students, and considering the challenges faced by teachers in the common rooms, we come to our research problem: how are structured and organized training proposals of teachers for inclusive education, developed by the Municipal Office of Education of Oriximiná, focusing on teachers as protagonists in the process and in the actions of these formations? The objective of this study is to analyze the proposals for continuing education for inclusive education developed by the Municipal Department of Education in the city of Oriximiná, State of Pará, and the conception of teachers as protagonists in the process and in continuing education actions. In the theoretical basis, we sought the dialogue between authors who approach the school inclusion of students with disabilities as Beyer (2013, 2015); Bueno (2011), Carvalho (2010, 2016) Glat and Pletsch (2012) and authors who discuss continuing education as Nóvoa (1992; 2002), Imbernón (2010; 2011), André (2016); and has documentary support to LDB 9,394 / 96, the National and Municipal Education Plan, LBI 13,146 / 15, Resolutions nº 1/2002, nº 2/2001, nº 2/2015, the Sector Action Plan of Inclusion and Specialized Attendance of Semed of Oriximiná, in addition to others that converge towards the proposal of inclusive education and continuous formation of teachers. The research is qualitative in nature, in which the research method is the Case Study. Data collection was divided into two stages: the first consisted of documentary analysis and the second was the semi-structured interviews. Five of the teachers from the initial years of elementary school, who had students with disabilities in their classes and already participated in the ongoing training developed by Semed, were part of the research. For the interpretative analysis of the data, we constructed two axes of analysis: the constitution of being a teacher in the inclusive context; and teacher and continuing education for inclusive education. The data obtained with the documents revealed that the formative actions have been structured in sporadic meetings and in spaces unrelated to the teachers, as well as the narratives of the teachers pointed out that these formations do not count on their effective participation in the elaboration, execution or evaluation, occurring often in a decontextualized way. Expected that the results of the research contribute to the revision of the proposals for continuing education, with the elaboration of strategies that contemplate the training needs of the teachers with a view to a more inclusive education.

**Keywords:** continuing education; students with disabilities, inclusive education, teaching work.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mapa de localização do Município de Oriximiná – Pará .....	34
<b>Figura 2:</b> Frente da escola .....	36
<b>Figura 3:</b> Sala regular .....	37
<b>Figura 4:</b> Sala de Recursos Multifuncionais .....	37

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> número de matrículas de alunos com deficiência e habilidades/superdotação nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental na Região Norte .....	80
<b>Gráfico 2:</b> número de matrículas de alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental no Estado do Pará .....	80
<b>Gráfico 3:</b> número de matrículas de alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental no município de Oriximiná .....	80

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Características das Dissertações e Teses .....	27
<b>Quadro 2:</b> Caracterização do perfil dos professores .....	39
<b>Quadro 3:</b> Programas e Projetos de Formação de Professores e Profissionais da Educação desenvolvidos a partir de 2009 .....	118
<b>Quadro 4:</b> Comparativo das estratégias referentes à formação continuada de professores contempladas nos PME0 de 2009 e 2015 .....	127
<b>Quadro 5:</b> Relação dos tipos de Formação Continuada implementados pela SEMED de Oriximiná de 2010 a 2016 .....	136
<b>Quadro 6:</b> Participação dos professores em Formações na perspectiva da Educação Inclusiva .....	142

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Quantidade de produções com a temática Formação Continuada no período de 2011 a 2016 .....	29
<b>Tabela 2:</b> Número de matrículas no Sistema Municipal de Educação de Oriximiná, Estado do Pará .....	35
<b>Tabela 3:</b> Identificação do número de alunos com e sem deficiência em cada ano escolar, ano de 2016 .....	38

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**AM** – Amazonas

**BV** – Baixa Visão

**CAE** – Conselho de Alimentação Escolar

**CAPES** – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CE** – Ceará

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNS** – Conselho Nacional de Saúde

**COMEO** – Conselho Municipal de Educação

**DF** – Deficiência Física

**DI** – Deficiência Intelectual

**DM** – Deficiência Múltipla

**DV** – Deficiência Visual

**EaD** – Ensino a Distância

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**FAPESP** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

**FUNDEB** – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

**HPD** – Hora Pedagógica para Atividades do Trabalho Docente

**HTP** – Hora de Trabalho Pedagógico

**INEP** – Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa

**LBI** – Lei Brasileira de Inclusão

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**LOGSE** – Ley Orgánica de Ordenacion General del Sistema Educativo

**MA** – Maranhão

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**MG** – Minas Gerais

**NEE** – Necessidades Educacionais Especiais

**OM** – Orientação e Mobilidade

**PARFOR** – Programa Articulado de Formação de Professores da Educação Básica

**PCCR** – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

**PDF** – Formato Portátil de Documento

**PMEO** – Plano Municipal de Educação de Oriximiná

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNEEPEI** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

**PNUD** – Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**SC** – Santa Catarina

**SIAE** – Setor de Inclusão e Atendimento Especializado

**SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TEA** – Transtorno do Espectro Autista

**TICs** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**TGD** – Transtornos Globais do Desenvolvimento

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**UFOPA** – Universidade Federal do Oeste do Pará

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**UFRA** – Universidade Federal Rural da Amazônia

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

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

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**URGES** – Unidade Regional de Gestão Escolar

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
TRAJETÓRIA FORMATIVA.....	16
PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO.....	22
LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE DISSERTAÇÕES E TESES..	26
1. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	31
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	31
1.2 O LOCAL DA PESQUISA.....	34
1.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	38
1.4 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DAS INFORMAÇÕES.....	40
1.4.1 Análise documental.....	42
1.4.2 Entrevista semiestruturada.....	43
1.4.3 Análise e interpretação dos dados.....	45
2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS LEGAIS E TEÓRICOS E O CENÁRIO ATUAL.....	46
2.1 CONTEXTUALIZANDO A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR.....	46
2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA APÓS AS CONFERÊNCIAS DE JOMTIEN E DE SALAMANCA.....	60
2.3 O CENÁRIO ATUAL DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA..	78
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AO PLANEJAMENTO.....	90
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM CAMINHO PARA A REFLEXÃO DA PRÁTICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	108
4. DAS PROPOSTAS NOS DOCUMENTOS ÀS NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	117
4.1 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E O PLANO DO SETOR DE INCLUSÃO: AS PROPOSTAS E SUA IMPLEMENTAÇÃO.....	117
4.2 SOBRE OS PMEIO DE 2009 E 2015.....	123
4.3 NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	165

## **INTRODUÇÃO**

Esta investigação faz parte da linha de pesquisa Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico. Versa sobre a formação continuada de professores para a educação inclusiva, tendo como foco o professor como protagonista nesse processo. Como em toda investigação científica, o caminho percorrido para a realização deste estudo foi longo, partiu de inquietações que surgiram ao longo da trajetória docente da pesquisadora, passou pela formulação do problema até a análise e interpretação dos resultados obtidos, seguindo o rigor técnico e científico que o trabalho exige.

Como “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político” (SEVERINO, 2002, p. 145), buscou-se neste estudo, investigar as propostas de formação continuada para a educação inclusiva a fim de que suscite reflexões acerca da realidade social e educacional na qual os professores estão inseridos, que é a mesma da investigadora, de modo a contribuir para a melhoria na oferta de formação continuada para os professores desenvolverem suas atividades em turmas heterogêneas.

Compreendemos que a pesquisa está diretamente ligada à trajetória de vida da pesquisadora, em especial à profissional, por sua experiência como docente. Sendo assim, nesta fase introdutória, apresentamos sua trajetória formativa desde a graduação até o ingresso no Curso de Mestrado, alinhando-se ao que motivou à escolha do tema e como chegou ao problema da pesquisa e será narrado em primeira pessoa por se tratar de um relato pessoal. Por conseguinte, apresentamos um levantamento de produções científicas para o qual denominamos Estado do Conhecimento que contribuiu na obtenção de informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado e na sequência, as seções que compõem o texto desta proposta dissertativa.

## **TRAJETÓRIA FORMATIVA**

Meu primeiro e superficial contato com a realidade de uma sala de aula com aluno com deficiência foi em 2005, etapa final da minha graduação em Letras, na Universidade Federal do Pará, na fase do estágio supervisionado. Fui para uma turma de Educação de Jovens e Adultos, EJA, onde frequentava um aluno surdo. Digo frequentava porque foi o que observei nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que

a professora não sabia se comunicar com o aluno, ele entrava e ia sentar na cadeira no fundo da sala, onde ficava a aula inteira e apenas copiava o conteúdo do quadro negro. O máximo que acontecia era a professora sorrir para o aluno e ele retribuir.

Fora uma experiência constrangedora, pois assim como a professora, eu também não tinha qualquer conhecimento acerca da comunicação com o aluno, muito menos de sua peculiaridade quanto ao aprendizado, já que em nenhum momento ao longo da graduação houve disciplina ou mesmo qualquer discussão sobre inclusão escolar ou sobre deficiências, fato que anos depois, no exercício da docência, me faria refletir sobre esta lacuna deixada na minha formação inicial.

Minha aproximação com questões referentes à inclusão iniciou de fato no final de 2006, ao iniciar um curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em uma Empresa de Consultoria na minha cidade natal, Santarém, no Estado do Pará. Minha motivação fora puramente por curiosidade e encantamento com jovens surdos, que quase diariamente no ônibus, no trajeto de meu trabalho para a Universidade, me fascinavam com suas mãos ágeis, suas caras e bocas, risos e gargalhadas sem ao menos pronunciar uma só palavra.

Na época não tinha ideia que aquela orquestra visual se tratava de uma língua, e muito menos que o contato com ela e seus usuários daria um novo significado a minha vida profissional e pessoal, mas de uma coisa eu tinha certeza: aprenderia a usar as mãos para me comunicar com eles. O curso tinha três níveis: básico, intermediário e avançado e incluía Libras, Sistema de escrita em Braille, Soroban e Orientação e Mobilidade - OM, e os fundamentos legais e teóricos da Educação Inclusiva, num total de 500 horas. Fora uma experiência incrível, pois ao longo do curso tive contato direto com surdos e cegos. Inclusive o instrutor<sup>1</sup> de libras que ensinava juntamente com a professora, era surdo, o que proporcionava resultados mais significativos nas atividades desenvolvidas ao longo do curso. Até então minha atividade profissional estava limitada ao comércio varejista e nenhuma ligação com a área educacional.

No ano seguinte, em 2007, iniciei minha trajetória como docente, mediante aprovação em concurso público para Alenquer, cidade próxima a Santarém, em média 6 horas de viagem de barco. E durante meses, neste mesmo ano, viajei religiosamente todo fim de semana a Santarém a fim de dar prosseguimento ao curso de Libras. Em

---

<sup>1</sup> Atualmente é graduado em Pedagogia e atua no AEE no município de Santarém.

2008, após conclusão do curso, e realizando uma pós-graduação em Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa pela UFPA, fui convidada para atuar como colaboradora nesta mesma empresa, em formações para professores da rede municipal de duas cidades da região: Terra Santa e Itaituba.

Dois anos depois, devido minha experiência com a Língua de Sinais, fui convidada a trabalhar na primeira Sala de Recursos Multifuncionais implantada no município de Alenquer, no acompanhamento de alunos surdos, maior demanda naquela ocasião, juntamente com a Coordenadora da Educação Especial, professora Dulcineia Sá, que sempre foi muito parceira na realização das atividades e em todos os momentos.

Em 2011, já em Oriximiná após aprovação em concurso público, tive o primeiro contato como professora regente com uma aluna com deficiência. Durante todo o ano letivo nenhuma formação ou orientação que pudesse contribuir no desenvolvimento das atividades e proporcionar melhores condições de aprendizagem, o que me frustrava, pois embora tivesse experiência com surdos, ainda me faltava leitura e aprofundamento com relação ao processo de aprendizagem de alunos com deficiência.

Nos anos de 2012 a 2014, atuei como colaboradora da Universidade Federal do Oeste do Pará, UFOPA, por meio do Programa Articulado de Formação de Professores da Educação Básica, PARFOR, e pela Universidade Federal do Pará, com a disciplina Libras. Tive a oportunidade de ministrar a disciplina em Oriximiná e de viajar até outros municípios, como Alenquer e Altamira. Ao longo das aulas ouvi relatos de professores, alguns cursando a segunda graduação, nos quais externavam suas preocupações quanto ao trabalho em sala de aula com alunos com deficiência. Em se tratando dos alunos surdos relatavam a falta de habilidade com as mãos e a preocupação com a própria estrutura gramatical da língua.

Vale ressaltar que a escolarização do surdo é uma questão complexa, pois trata-se de uma modalidade linguística diferente, o que requer um conhecimento mais profundo quanto ao seu processo de aprendizagem. Sem mencionar a necessidade da presença de profissional específico nas salas de aula, o intérprete de Língua de Sinais, para que de fato a inclusão esteja de acordo com os preceitos da educação inclusiva e com o que está estabelecido nos documentos que garantem serviços e profissionais que auxiliem esses alunos no seu desenvolvimento escolar e social,

como a Lei de Libras nº 10.436/02, o Decreto 5.626/05 que regulamenta Lei de Libras, e a LBI, Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15.

Em 2013 fui convidada pela Secretária de Educação para fazer parte da Seção de Inclusão da SEMED, permanecendo até 2015. Um enorme desafio assumir tal responsabilidade, juntamente com a Subcoordenadora da Seção. Atuei no acompanhamento dos surdos nas escolas, desde a educação infantil, na sala de aula junto com o professor regente, até alunos da EJA, no contraturno com o ensino de libras, auxílio nas atividades escolares e no ensino da Língua Portuguesa. Destacando que estes alunos estavam em estágios diferentes de conhecimento da Libras e do desenvolvimento escolar. Ademais, realizei oficinas de Libras com professores, aula de Libras em uma turma de 6º ano para que os alunos compreendessem melhor o colega surdo e pudessem interagir com ele usando a Libras, além de outras atividades de orientação em conversas com professores e familiares.

Nota-se aí um acúmulo de funções, pois as atribuições do professor de libras e do professor de AEE são distintas. Além do mais, registra-se nesse processo de desenvolvimento escolar do surdo, a ausência de Intérprete Escolar e Instrutor de Libras, que também se diferem em suas atribuições, porém não entraremos no mérito da questão porque infelizmente o município não tem esses profissionais em seu quadro de funcionários.

Está evidente que desde que me percebi envolvida na área da educação especial, meu foco sempre foi o aluno surdo, todavia, por coerência à função assumida como técnica na Seção de Inclusão, comecei a ler literatura especializada acerca das deficiências, do processo de aprendizagem desses alunos e a buscar cursos que contribuíssem com o nosso trabalho. Assim realizei cursos de Atendimento Educacional Especializado e de Educação Inclusiva, além de participar em eventos com o enfoque na inclusão escolar desses alunos. Enfim, dei continuidade ao processo de construção de minha identidade como docente inserida num contexto inclusivo e como cidadã.

Embora tenha contribuído menos do que gostaria, considero essa experiência como um grande aprendizado, pois durante esse período tive a oportunidade de conviver quase que diariamente, seja pessoalmente ou por telefone, com familiares dos alunos com deficiência, com os próprios alunos nos espaços escolares, por vezes em suas residências, e com os professores, que externavam o anseio por formações

mais significativas, pois participavam de palestras, oficinas, mas não consideravam suficiente para suprir suas dúvidas, por serem esporádicas e superficiais.

A proximidade com os professores e conhecendo a diversidade e quantidade de alunos nas salas regulares, me fez refletir sobre a urgência em termos profissionais nas salas regulares que conheçam além das características biológicas da deficiência e das altas habilidades ou superdotação, que compreendam como se apresenta o processo de desenvolvimento e como se dá a construção do conhecimento desses alunos, pois de acordo com Beyer (2013), no processo educativo dos alunos com deficiência, o educador em sua prática precisa compreender os aspectos mínimos do “como” ensinar para esses alunos. No entanto, o “como” ensinar é algo que não está inerente ao “querer” ensinar. Nesse sentido, concordo com Glat e Pletsch quando afirmam que:

É preciso embasar os atuais e futuros professores com conhecimentos teoricamente consistentes sobre desenvolvimento humano que lhes permitam conceber processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade do alunado que frequenta as escolas. Paralelamente, é necessário que vivenciem práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos que apresentem especificidades significativas no processo de aprendizagem (GLAT e PLETSCHE, 2011, p. 119).

Decerto que considero urgente e necessário que o professor da sala regular tenha tais conhecimentos, porém destaco a grande importância dos profissionais da educação especial que atuam nas salas de recursos multifuncionais neste processo de desenvolvimento e aprendizado dos alunos com deficiência e na orientação aos professores da sala regular. Acredito na proposta do ensino colaborativo (Capellini, 2004; Beyer, 2005; Capellini e Mendes, 2007; Fontes, 2009; Rabelo, 2012; Marin e Braun, 2013; Vilaronga e Mendes, 2014) entre esses profissionais, de forma a garantir a real inclusão escolar: planejando, desenvolvendo e avaliando, juntos, estratégias para serem desenvolvidas com todos da turma.

Diante dessa necessidade de mais informações e mais fundamentação teórica e atividade prática para contribuir com o trabalho docente de modo a contemplar a diversidade em sala de aula, a cobrança por formação ocorria com grande frequência, pois já que a graduação não ofertou os subsídios básicos para o trabalho com a diversidade nem suscitou a reflexão acerca da inclusão e do processo educacional desses alunos, espera-se que a formação continuada possa dar esse direcionamento.

Ao longo desta trajetória e frente à latente necessidade de estarmos nos atualizando, refletindo sobre nossas práticas, construindo novas, desconstruindo conceitos e reconstruindo atitudes, comecei a me questionar acerca da responsabilidade do município com esse processo de reflexão e aprimoramento do conhecimento docente.

Assim, tomando como referência minha vivência como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, a experiência na Secretaria Municipal de Educação, a participação em Seminários e outros encontros que abordavam a educação num contexto inclusivo, e que sempre evidenciavam a necessidade de professores atualizados para desenvolver práticas inclusivas, além do contato direto e frequente com familiares e alunos com deficiência, com colegas de profissão que almejavam melhores condições de trabalho e de formação para atuar em suas salas de aula no desenvolvimento de atividades com alunos com deficiência, senti-me motivada a retornar ao mundo acadêmico após 10 anos de conclusão da graduação, vislumbrando ingressar em um curso de Mestrado, mas não em qualquer curso, pois meu foco era a educação dos alunos com deficiência.

Sendo assim, em 2015 iniciei uma busca por instituições que tivessem curso de Mestrado específico em Educação Especial ou afim. Ao tomar conhecimento do processo seletivo da UFAM, a ser realizado no início de 2016, no qual uma das linhas de pesquisa era Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, percebi a grande oportunidade em aprofundar meus conhecimentos sobre a temática e trazer a discussão acerca da formação de professores para a educação inclusiva para o município de Oriximiná e região amazônica. Candidatei-me a uma das sete vagas e fui aprovada. Com o início das disciplinas no curso de Mestrado Acadêmico, no primeiro semestre de 2016, já com uma ideia sobre o que investigar, comecei a construir a base teórica que fundamenta a elaboração desta dissertação e a delimitar os caminhos a serem percorridos para o desenvolvimento da pesquisa.

Com o compromisso social de retribuir o investimento que a sociedade faz para que possamos estudar em uma instituição pública, espero que a pesquisa contribua com o município quanto à revisão das estratégias adotadas para a formação de seu quadro docente na perspectiva inclusiva buscando alternativas para que os professores tenham espaço e tempo para refletir sobre suas práticas, e assim possam dar as respostas educativas de acordo com a necessidade educacionais dos alunos. Que possa contribuir para que a formação continuada seja concebida como uma

prática social, de inserção e interação social, que seja contextualizada considerando as particularidades das escolas e o protagonismo dos professores, e que tenha uma concepção de mundo, de sujeito e de sociedade, em que se busca a formação humana de todos os alunos, com e sem deficiência, de modo a contribuir para a elevação de sua autoestima e valorização dos alunos e professores como indivíduos que fazem parte da sociedade.

## **PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO**

Durante muito tempo, a educação de pessoas com deficiência foi vista como uma espécie de missão ou vocação dos profissionais da Educação Especial (MÜLLER e GLAT, 2007). Por isso, com a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino, criou-se uma tensão entre os professores que se diziam e dizem despreparados para desenvolver atividades que envolvam esse público.

Por este motivo, tem-se falado e pesquisado muito sobre as possibilidades de aprendizagem desses educandos e sobre a responsabilidade da colaboração do professor no seu desenvolvimento. Vários autores como Mendes (2002); Glat e Nogueira (2002); Jesus (2012); Beyer (2013), entre outros, vêm denunciando sistematicamente, há anos, esse despreparo do professor para trabalhar com a diversidade, e ao que podemos observar, ainda se discutirá por muito tempo. Atribui-se como aspectos que contribuem para essa falta de preparo: a formação inicial que não aborda questões relacionadas ao processo de aprendizagem desses alunos, as especificidades das deficiências e por consequência, as inúmeras especificidades dos alunos, aliada à falta de suporte estrutural e pedagógico nas escolas, a carência de formação continuada, ou a formação realizada desconectada da realidade dos professores e a questão atitudinal, referente à resistência de muitos docentes no que se refere à inclusão dos alunos com deficiência.

Compreendemos que dentre todos os envolvidos no processo de inclusão escolar, o professor assume o papel de protagonista como mediador, uma vez que está direta e diariamente envolvido com as diversas situações na sala de aula, o que requer constante reflexão de suas práticas e suas atitudes frente à diversidade escolar, não somente quanto ao que se refira à aprendizagem, mas também a outros aspectos que envolvam o contexto dos alunos, seja social, cultural ou outros. Essa reflexão pode ser suscitada nas formações, e como esses profissionais já passaram

pela graduação, é na formação continuada, que eles veem a possibilidade de ampliar os conhecimentos sobre as necessidades educacionais dos alunos, de discutir acerca das adaptações curriculares, de novas estratégias metodológicas, do aprimoramento das práticas inclusivas, além de criar proposições que contribuam para mudanças no espaço escolar e na comunidade, dentre essas mudanças as atitudinais, pois

A formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui, mas pode ser uma arma crítica contra práticas laborais, como por exemplo, a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo, etc., e pode promover uma formação centrada no combate a práticas sociais como a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, entre outros (IMBERNÓN, 2010, p. 46).

Porém, educar no contexto inclusivo, de modo que o professor combata práticas sociais excludentes, não é tarefa fácil e necessita do apoio e envolvimento de todos. Segundo Mittler (2003, p. 139) “as formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças”. Bordas e Zoboli (2009) reiteram acrescentando que

O ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar e toda uma rede de pessoas, que se incluem, num movimento vivo e dinâmico de fazer uma Educação que assume o presente, como tempo que concretiza a mudança de alguns em todos, da discriminação e preconceito em reconhecimento e respeito às diferenças. É um ensino que coloca o aluno como foco de toda a ação educativa e possibilita a todos a descoberta contínua de si e do outro, enchendo de significado o saber educar (BORDAS e ZOBOLI, 2009, p. 86).

Além do envolvimento da comunidade escolar e da sociedade nessa rede de pessoas mencionada por Bordas e Zoboli (2009), é necessário que as políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, sejam implementadas de fato, para que docentes possam oferecer condições de aprendizagem que estejam de acordo com as necessidades dos alunos, com destaque aos com deficiência que, dependendo da especificidade, requerem condições específicas que auxiliem em sua vida acadêmica, como por exemplo, as adaptações curriculares, que são “estratégias e critérios de atuação

docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 15).

Sendo assim, partindo da premissa de que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2015, p. 16) e tomando como referência minha experiência profissional supracitada, na qual a formação continuada de professores para o trabalho numa perspectiva inclusiva foi o cerne de minhas inquietações, suscitei algumas questões que levam em consideração as vozes dos professores, meus colegas de profissão, que assim como eu são protagonistas nesse processo de inclusão escolar.

Tais questões instigam saber: o que dizem os professores em um processo de formação continuada para a educação inclusiva? Quais os sentidos que os professores de alunos com deficiência e/ou transtorno atribuem ao seu fazer docente? Quais os aspectos que destacam como referências em suas formações? Os professores têm conhecimento do teor dos documentos (Leis, Resoluções, Plano Nacional e Municipal de Educação, Plano da Secretaria Municipal de Educação), que lhes garante formação para atuar em turmas inclusivas?

Diante disso surgiu o problema da pesquisa: como estão estruturadas e organizadas as propostas de formação continuada de professores para a educação inclusiva, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, tendo como foco os professores como protagonistas no processo e nas ações dessas formações?

Para orientar nossa pesquisa tomamos como marco o primeiro Plano Municipal de Educação elaborado pelo município de Oriximiná, em 2009, no qual já constavam ações e estratégias destinadas à formação, inicial e continuada de professores, para a inclusão de alunos com deficiência. O período histórico delimitado para a investigação documental e posteriormente o registro das narrativas dos participantes, foi de 2010, um ano após a elaboração do Plano Municipal, a 2016.

A partir deste problema nos propomos analisar as propostas de formação continuada para a educação inclusiva, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, na cidade de Oriximiná, Estado do Pará e a concepção dos professores acerca das formações e do seu trabalho docente enquanto protagonistas no processo e nas ações de formação continuada. Para alcançar esse objetivo geral, elaboramos dois objetivos específicos: analisar as propostas de formação continuada de professores para a educação inclusiva desenvolvidas pela SEMED, no período de

2010 a 2016, a partir de documentos e da constituição de um grupo de professores que atuam no contexto inclusivo; identificar nas narrativas dos professores quais os sentidos e os significados que eles têm constituído acerca das formações das quais participaram, levando em consideração o seu trabalho docente e o contexto inclusivo no qual estão inseridos.

Posto isto, realizamos inicialmente um levantamento de produções científicas, de dissertações e teses, acerca da temática formação continuada e posteriormente organizamos o texto dissertativo em quatro seções. Na seção introdutiva apresentamos o percurso metodológico adotado na pesquisa, seguindo o rigor que uma pesquisa científica exige. Apresentamos o método que consideramos mais adequado para esta investigação, o Estudo de Caso, os instrumentos escolhidos para a recolha dos dados, assim como dados empíricos, como o local da pesquisa, com uma breve apresentação da cidade onde o estudo foi realizado, a caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa.

Na segunda seção denominada “A Educação Inclusiva: Caminhos históricos, legais e o cenário atual”, realizamos uma breve contextualização histórica da inclusão escolar, clarificando o caminho legal que conduziu ao que hodiernamente nomeamos de Educação Inclusiva, tomando como ponto de referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, passando pelos marcos históricos que impulsionaram reflexões e mudanças na busca pela equidade educacional como a Declaração de Salamanca, em 1994, até a atualidade. Trazemos uma reflexão acerca da ressignificação do papel da Educação Especial a partir da perspectiva da Educação Inclusiva. Autores como Bueno (2001); Mittler (2003); Mendes (2006); Sassaki (2006); Carneiro (2008); Beyer (2013, 2015); Carvalho (2016); Glat (2013), subsidiam o referencial teórico do tema.

Na terceira seção intitulada “Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva”, apresentamos discussão acerca da formação continuada, das políticas públicas ao planejamento, de sua execução e os sentidos das propostas de formação continuada para a educação inclusiva, trazendo como sustentação dessas propostas documentos legais como a LDB 9.394/96, as Resoluções nº 2 de 2001, nº 1 de 2002 e nº 2 de 2015, o Plano Nacional de Educação de 2001 e 2015, o Plano Municipal de Educação de Oriximiná, o Plano da Seção de Inclusão da Semed – Oriximiná, além de autores como Nóvoa (1992, 2002); Imbernón (2010); Schön (2000); Tardif (2014).

Na última seção, analisamos os dois Planos de Educação do município de Oriximiná, de 2009 e 2015, do Setor de Inclusão e Atendimento Especializado (SIAE) da SEMED, relatórios anuais com ações da Semed, assim como a fala dos professores sobre os planos e a formação continuada. Por conseguinte, analisamos os dois eixos constituídos a partir dos dados empíricos. São eles: a constituição de ser professor no contexto inclusivo; e o professor e a formação continuada para a educação inclusiva”. Encerramos com a apresentação das considerações finais, nas quais apontamos os aspectos significativos de nossa análise em consonância com os dados obtidos na pesquisa.

## **LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE DISSERTAÇÕES E TESES**

Conforme assevera Vieira (1996, p. 15) “[...] nenhuma ciência brota do cérebro de fundadores. Ela resulta da investigação realizada por muitos estudiosos, sobre problemas que aparecem em determinadas condições históricas”, o que nos leva à compreensão de que o conhecimento se constrói a partir da ótica de diferentes estudiosos, diferentes autores, sendo, portanto, um produto inacabado.

Nestas condições, como parte preliminar na construção da dissertação realizamos um levantamento acerca das produções científicas (dissertações e teses) que abordam a temática escolhida “formação continuada de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência”, para a obtenção de informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado, assim como o conhecimento das publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados, de modo a contribuir com o desenvolvimento da pesquisa.

Foi utilizada como fonte de pesquisa a Base de dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do site <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>, no qual foi possível acessar informações sobre dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação do Brasil, a partir dos descritores ‘formação continuada’, ‘inclusão escolar’, ‘ensino fundamental’ e ‘prática pedagógica’, e como forma de delimitar a pesquisa optou-se pelos últimos seis anos de publicação, de 2011 a 2016. O procedimento de coleta de dados se deu pela combinação dos descritores supracitados, e ao final dessas combinações a análise das produções por meio da leitura dos títulos e conseqüentemente a exclusão das que não se enquadravam aos critérios de busca.

A leitura dos resumos forneceu os elementos necessários para conhecer o que está sendo abordado, discutido e investigado, dentro da temática 'formação continuada para a inclusão escolar de alunos com deficiência'. Durante esta fase identificou-se que o estudo quatro (4) não incluía em sua discussão inclusão escolar ou deficiência, o seis (6) estava direcionado para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em ambientes virtuais e o sete (7) focado no ensino por meio da Educação a Distância (EaD). No entanto, não foram desconsiderados porque todos revelaram preocupação dos professores participantes da pesquisa, com uma formação continuada, em serviço, articulada entre a prática e a teoria de forma contextualizada.

Após todo o refinamento da pesquisa restaram apenas 12 trabalhos, entre dissertações e teses. Procedeu-se então a organização desses trabalhos, construindo um quadro com suas características tais como nome do autor, título da produção, palavras-chave, titulação, instituição e link para acesso aos trabalhos, organizados de acordo com o ano de publicação em forma decrescente.

**Quadro 1:** Características das Dissertações e Teses

Características das dissertações e teses						
Estudo	Autor	Título	Palavras-chave	Titulação / Instituição	Link para acesso	Ano
1	Viviane Duek.	Educação Inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.	Educação inclusiva. Formação continuada de professores. Caso de ensino. Desenvolvimento profissional. Conhecimentos profissionais.	Doutorado UFRN	<a href="https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14357">https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14357</a>	2011
2	Katiene Silva	Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva.	Formação de Professor. Educação Continuada. Educação Inclusiva. Educando com deficiência. Prática Docente.	Doutorado UFRN	<a href="https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=en_US&amp;id=363&amp;noticia=514402212">https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=en_US&amp;id=363&amp;noticia=514402212</a>	2011
3	Lucélia Rabelo	Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de	Educação especial. Ensino colaborativo formação continuada de	Mestrado UFSCAR	<a href="https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/43">https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/43</a>	2012

		professores para favorecer a inclusão escolar.	professores. Inclusão escolar.		52.pdf?sequen ce=1	
4	Mônica Menslin	Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental: as contribuições da formação continuada.	Formação continuada de professores. Desenvolvimento profissional docente. Trabalho docente. Anos finais do ensino fundamental.	Mestrado UNIVILLE	<a href="http://univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&amp;file=Dissertacao_Monica_Schuler_Menslin.pdf&amp;current=/Dissertacoes_turma_I">http://univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&amp;file=Dissertacao_Monica_Schuler_Menslin.pdf&amp;current=/Dissertacoes_turma_I</a>	2012
5	Andréa Oliveira	Condições de formação continuada do programa educação inclusiva: direito à diversidade.	Educação Especial; Formação Continuada; Política de Educação Inclusiva; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	Mestrado UFMS – Campus Pantanal	<a href="http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/ANDREAD_UARTEDEOLIVEIRA.pdf">http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/ANDREAD_UARTEDEOLIVEIRA.pdf</a>	2012
6	Sandra Syperreck	Formação continuada de professores para a educação inclusiva: desafios de aprender e ensinar em ambientes virtuais.	Educação Inclusiva. Tecnologias da Informação e Comunicação. Formação de Professor. Ambiente Virtual de Aprendizagem.	Mestrado profissionalizante FEEVALE	<a href="http://biblioteca.feevale.br/Dissertacao/DissertacaoSandraKoch.pdf">http://biblioteca.feevale.br/Dissertacao/DissertacaoSandraKoch.pdf</a>	2012
7	Simone Gakiya	Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente – SP.	Formação de Professores. Inclusão Escolar. Educação a Distância.	Mestrado UNESP – Campus de Presidente Prudente	<a href="http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92301/gakiya_smc_mepud.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92301/gakiya_smc_mepud.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	2012
8	Roseane Corrêa	A formação continuada do professor para a educação de surdos da rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica.	Educação. Inclusão. Surdos. Formação de Professores.	Mestrado UFAM	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1198048">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1198048</a>	2013
9		Formação de professores e o	Formação de Professores.	Mestrado UNIOESTE	<a href="https://sucupira.capes.gov.br">https://sucupira.capes.gov.br</a>	2013

	Marcia Eichstadt	atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva.	Pessoas com Deficiência. Inclusão Escolar. Psicologia Histórico-Cultural.		/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=100595	
10	Camila Nunes	A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular.	Formação continuada. Educação inclusiva. Prática pedagógica.	Mestrado UECE	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=461910">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=461910</a>	2014
11	Maristela Guasselli	Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática	Educação continuada. Professor. Educação especial. Inclusão escolar. Educação básica. Epistemologia.	Doutorado UFRS	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1366276">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1366276</a>	2014
12	Aline Crociari	Surdez: um estudo da formação continuada oferecida aos professores em uma diretoria de ensino no interior do Estado de São Paulo.	Surdez. Libras. Inclusão Escolar. Formação Continuada.	Mestrado UNESP	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2657958">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2657958</a>	2015

Fonte: a pesquisadora (2016).

A tabela abaixo permite identificar o número de trabalhos analisados, após todo o refinamento anteriormente mencionado:

**Tabela 1:** Quantidade de produções com a temática Formação Continuada no período de 2011 a 2016

Dissertações e Teses cadastradas no banco de dados da CAPES. Assunto: formação continuada, inclusão escolar, ensino fundamental e prática pedagógica, do ano de 2011 a 2016.						
Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Dissertações	0	4	2	1	1	0
Teses	2	0	0	1	0	0
Total	2	4	2	2	1	0

Fonte: a pesquisadora (2016).

Constatou-se nessa investigação que os professores almejam ser protagonistas no processo de formação e têm preocupação com a efetivação de formações que busquem o desenvolvimento de ações efetivas e reais, com reflexões pertinentes ao seu contexto de atuação e em colaboração com os demais profissionais da escola, com sentimento de frustração quando as formações não correspondem às suas expectativas.

E mais, este levantamento revelou um número muito pequeno de produções nos últimos anos sobre a temática investigada, sendo que na região amazônica somente uma, da Universidade Federal do Amazonas, sobre formação continuada para a educação de surdos. Frente às particularidades inerentes a cada região, seja por questões geográficas, sociais, econômicas, políticas, entre outras, que influenciam no processo ensino aprendizagem, há a necessidades de conhecimento de cada realidade educacional para que o processo de inclusão escolar esteja coerente com a proposta de educação inclusiva que visa oportunizar condições equitativas de aprendizagem a todos os alunos, com e sem deficiência. E a pesquisa se configura como um valioso instrumento para a construção e compartilhamento de conhecimento científico.

Dessa forma, necessitamos de mais produções científicas, especialmente na região amazônica, na área da formação continuada de professores da sala regular para a inclusão escolar de alunos com deficiência, de forma articulada com todos os docentes, inclusive os que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais. Esta evidência, motivou ainda mais a condução da investigação a fim de fomentar mais discussão acerca das propostas de formação continuada para que possam ser pensadas a partir da realidade vivida nos espaços escolares, com participação dos professores no processo e nas ações das formações, para que de fato teoria e prática caminhem juntas e contribuam de forma significativa para a formação humana dos alunos, para o seu aprendizado e desenvolvimento nas salas regulares e para garantir a dignidade humana tanto dos professores quanto dos alunos.

## 1. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos nossas escolhas quanto ao tipo da pesquisa, método e instrumentos, assim como o delineamento para a condução da pesquisa de campo, desde as visitas exploratórias até os procedimentos de coleta de dados, que foram decisivos para a construção de conhecimento acerca do nosso objeto de investigação: as propostas de formação continuada de professores para a educação inclusiva, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, tendo como foco os professores como protagonistas no processo e nas ações dessas formações. E considerando que este estudo foi realizado em um município do interior do Estado do Pará, faremos a descrição do *lócus* da pesquisa apresentando dados gerais sobre o município, a fim de situá-lo geograficamente e familiarizá-lo com a realidade amazônica, assim como a descrição da escola com sua estrutura física e organizacional, e dos professores/participantes.

Partindo do objeto de investigação supracitado, consideramos a Secretaria Municipal de Educação a referência para obtenção de documentos que pudessem nos fornecer subsídios consistentes acerca das formações continuadas, de como foram estruturadas e organizadas durante o período delimitado para esta investigação, de 2010 a 2016. Da mesma forma, consideramos a escola o cenário-chave para analisarmos por meio de narrativas, as concepções dos professores acerca dessas formações em razão de suas atribuições nesse processo de inclusão escolar.

### 1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Dada a natureza do problema, optamos por um estudo que se insere numa abordagem qualitativa por ter como uma das principais características a imersão do pesquisador no ambiente onde ocorre o fenômeno a ser investigado permitindo a obtenção de dados descritivos, obtidos por meio desse contato direto do pesquisador com o ambiente e os sujeitos, e pela preocupação em retratar a perspectiva dos participantes acerca do objeto estudado (BOGDAN & BIKLEN, 1994), com o intuito de que os documentos e as narrativas desses participantes possam ser descritos e depois interpretados.

Como os dados obtidos com a investigação, tanto com a análise documental, com a entrevista semiestruturada e com os registros no diário de campo da

pesquisadora, são predominantemente descritivos, constituíram um material rico em descrições tanto das pessoas entrevistadas, das suas narrativas por meio das transcrições, quanto dos elementos contidos em alguns documentos. Infelizmente não tivemos acesso a todos os documentos previstos para a análise, dentre eles, o Plano de Ação da SEMED. Conforme ofício nº 347/2017 elaborado pela Secretaria de Educação como resposta à nossa solicitação para acesso ao seu Plano, a SEMED não dispõe desse documento de forma integral, de acordo com o documento “cada Coordenação e Subcoordenação realiza seu plano de trabalho”. No entanto, foram-nos disponibilizados alguns relatórios anuais com a descrição de ações realizadas pela SEMED. Outros documentos eram os Planos de Ação da Seção de Inclusão e Atendimento Especializado – SIAE, da SEMED, de 2009 a 2016. No entanto, só tivemos acesso ao último que corresponde ao período de 2013 a 2015, pois o anterior não foi encontrado.

No que se refere às informações a serem obtidas mediante contato com os participantes, tivemos sempre a preocupação em compreender o significado que os professores atribuem às suas experiências nas formações, assim como as suas diferentes percepções sobre a mesma questão, pois embora exerçam a mesma função, têm percepções diferentes acerca da formação continuada, da educação inclusiva e até mesmo de sua prática docente, pois são indivíduos que se constituem a partir de suas experiências pessoais e profissionais, que são influenciados pelo contexto histórico e social aos quais foram e estão inseridos.

Por se tratar de uma investigação que tem uma abordagem qualitativa, entendemos que o método de procedimento mais adequado à nossa pesquisa é o Estudo de Caso, já que esse método de investigação empírica “investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real [...] e conta com múltiplas fontes de evidência” (YIN, 2015, p. 17-18) como documentos, registro em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Além do mais, permite aprofundar o estudo em relação ao objeto de investigação a partir de fontes diretas, no nosso caso, os professores. A essas fontes incluímos os documentos que norteiam as formações.

Ainda com relação a esse método, Kenny e Grotelueschen (1980 apud Lüdke e André, 2014) estabeleceram três critérios para que o investigador pudesse decidir por sua utilização: (1) os objetivos planejados focalizam resultados humanistas; (2) as informações dadas pelos participantes devem ser analisadas com base na

credibilidade e não no julgamento se suas respostas são verdadeiras ou falsas; e (3) a singularidade da situação, a unidade escolhida tem em si a relevância para a realização da pesquisa, pois é um caso representativo de muitos outros. Tais critérios confirmam nossa escolha metodológica.

Para consolidar ainda mais nosso argumento quanto à escolha do método para esta pesquisa, consideramo-la como estudo de caso por contemplar seis, das sete características para este tipo de investigação qualitativa apontadas por Lüdke e André (2014), a saber: (1) visa à descoberta, pois embora já tenhamos um quadro teórico inicial, nos mantemos sempre alerta e atentos ao surgimento de elementos que venham a ser relevantes para a pesquisa, e o contato com os participantes, mediante suas narrativas durante as entrevistas, foi de grande importância para desvelar os aspectos que envolvem a formação continuada das quais participaram; (2) enfatiza a interpretação em contexto, por ser a forma mais completa de compreender um fenômeno.

Logo, estarmos no ambiente dos professores foi de grande importância para compreendermos como se materializam as formações continuadas e o que esses participantes destacam como referência dessas formações para a construção do processo pedagógico para os alunos com deficiência; (3) retrata a realidade de forma completa e profunda, evidenciando os vários elementos ligados ao objeto de estudo, para então inter-relacioná-los. Neste caso específico, em que o objeto de estudo são as propostas de formação continuada, tendo como foco os professores como protagonistas, consideramos que os elementos ligados ao objeto são: as condições de trabalho, a valorização do professor, qualidade das formações, entre outros; (4) revela a experiência do outro (leitor) e permite generalizações naturalistas, assim o leitor incorpora a experiência relatada no estudo a sua própria.

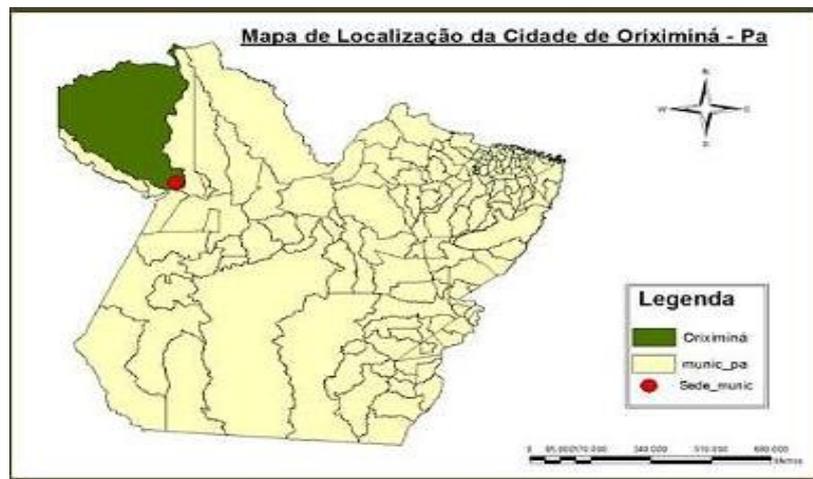
Entendemos que facilmente o leitor se identificará com o estudo realizado, principalmente porque a inclusão é um processo contemporâneo, contínuo e complexo devido às especificidades dos alunos quanto ao aprendizado e isso requer uma reformulação de conceitos, estratégias de ensino, reflexão da prática do professor, o que atribui às formações continuadas demasiada importância na busca pela melhoria da qualidade do ensino; (5) procura representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e (6) utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação. A preocupação desse tipo de investigação, e conseqüentemente a nossa também, é expor o caso estudado de

forma clara, de modo a aproximar o estudo à experiência pessoal do leitor. Conforme antecipamos, a pesquisa foi realizada em um município do interior do Estado do Pará, por este motivo consideramos relevante apresentá-lo de forma panorâmica e sucinta, a fim de torná-lo familiar ao leitor.

## 1.2 O LOCAL DA PESQUISA

O município de Oriximiná possui uma população estimada em 70.071, distribuída na área urbana, ribeirinha, quilombola, indígena, planaltina<sup>2</sup>. Está localizado à margem esquerda do rio Trombetas – afluente do rio Amazonas – no Estado do Pará. Pertence à mesorregião do Baixo Amazonas e à microrregião de Óbidos. Destaca-se pela sua extensão territorial<sup>3</sup>, cerca de 107.603,291Km<sup>2</sup>, e por abrigar um dos mais importantes projetos minerais do Estado, que explora as jazidas de bauxita do Vale do Trombetas.

**Figura 1:** Mapa de localização do município Oriximiná – Pará



Fonte: Google

Quanto ao sistema educacional, o município possui (7) sete unidades escolares particulares, da creche ao ensino médio. Na rede pública são 86 escolas na área rural, em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e planaltinas, entre escolas polo e URGES (Unidade Regional de Gestão Escolar)<sup>4</sup>, e 23 na área urbana, sendo (1) uma creche, (7) sete escolas de educação infantil, (7) sete dos anos iniciais do ensino

<sup>2</sup> Estas definições foram tiradas do Plano Diretor Municipal de Oriximiná que define o sistema e o processo de planejamento estratégico local e a gestão do desenvolvimento sustentável municipal de Oriximiná, Estado do Pará.

<sup>3</sup> Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br>

<sup>4</sup> As escolas polo e as URGES foram criadas para atender as escolas menores, que tem número reduzido de alunos, não chegando a 20.

fundamental, (6) seis dos anos finais do ensino fundamental e (2) duas do Ensino Médio. Além de (1) uma Escola Técnica e (1) uma Universidade Federal. Em 2016, contou com o total de 17.050 alunos nas duas primeiras etapas da educação básica, entre unidades particulares e públicas, área urbana e rural, sendo 576 nas creches, 2.372 na pré-escola, 8.378 nos anos iniciais do ensino fundamental e 5.463 nos anos finais do ensino fundamental. Dentre esses, 261 alunos, quase 5% do total, tem alguma deficiência.

A escolha do segmento ensino fundamental, mais especificamente os anos iniciais, assim como da escola não foi aleatória. Conforme constatamos na tabela abaixo há maior concentração dos alunos com deficiência neste nível do ensino.

**Tabela 2:** Número de matrícula no Sistema Municipal de Educação de Oriximiná

Número de matrículas – Censo Escolar 2016									
Dependência Administrativa		Ensino Regular				Educação Especial (alunos incluídos nas classes comuns)			
		Educação Infantil		Ensino Fundamental		Educação Infantil		Ensino Fundamental	
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais
Municipal	Rural	90	833	3.195	2.019	---	4	27	7
	Urbana	418	1.360	4.637	3.100	1	8	141	64
Privado	Rural	---	---	---	---	---	---	---	---
	Urbana	68	179	546	344	---	1	3	5
Total		576	2.372	<b>8.378</b>	5.463	1	13	<b>171</b>	76

**Fonte:** Inep/Censo Escolar 2016. Adaptada pela pesquisadora.

Quanto à escola levamos em consideração questões peculiares que a destaca das demais, e a principal foi o fato de ter salas especiais por longos 24 anos. Foi a primeira escola pública do município, inaugurada no ano de 1961. Está localizada na Rua Barão do Rio Branco, nº 1830, bairro Nossa Senhora de Fátima, parte central da cidade de Oriximiná. A princípio, funcionou com o curso primário de 1ª a 4ª série, e somente anos mais tarde abriu turmas de 5ª a 8ª série. Contava com 11 salas nos turnos matutino, vespertino e noturno e atendia turmas de Ensino Fundamental, Ensino Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Não há registro no PPP da escola, mas segundo relatos de professores, esta foi a única escola, num total de 23 na área urbana, entre educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, a ter salas especiais, que funcionou durante 24 anos, de 1985 a 2009. A partir de 2010, com a implantação de uma Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, os alunos com deficiência passaram a serem incluídos nas

salas regulares e a ter atendimento nesta sala. Por este motivo a escola tornou-se referência quanto ao encaminhamento de alunos com deficiência.

O espaço físico da escola está bem mais amplo. Apresenta uma estrutura física em alvenaria, dividida em 04 pavilhões que estão subdivididos em 10 salas de aulas, 01 sala de recursos multifuncionais – SRM, 01 sala de leitura, 01 sala de arquivo, 01 reprografia, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala da coordenação pedagógica, 01 sala para os professores, 01 sala para as reuniões dos Conselhos Municipais de FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e para o CAE (Conselho de Alimentação Escolar), 01 sala para o Programa Mais Educação, 01 copa-cozinha, 01 sala para guardar os alimentos da merenda escolar, 01 para material de limpeza e higiene, 01 para material esportivo e de recreação, 01 quadra poliesportiva, 01 parquinho, 01 área coberta onde são realizadas reuniões e atividades com os alunos e 01 Capela construída em homenagem a 1ª Igreja do Município de Oriximiná.

**Figura 2:** Frente da escola



**Fonte:** foto cedida pela coordenadora pedagógica da escola (2017).

**Figura 3:** Sala regular



**Fonte:** foto cedida pela coordenadora pedagógica da escola (2017).

**Figura 4:** Sala de Recursos Multifuncionais



**Fonte:** foto cedida pela coordenadora pedagógica da escola (2017).

Atualmente funciona somente nos turnos matutino e vespertino, com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. É uma das escolas com maior número de alunos com deficiência matriculados, cerca de 31 alunos, num total de 426. São alunos com deficiência intelectual (DI), deficiência física (DF), deficiência múltipla (DM), com baixa visão (BV), surdez e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

**Tabela 3:** Identificação do número de alunos com e sem deficiência em cada ano escolar, ano de 2016

ANO ESCOLAR	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA (MANHÃ E TARDE)	2016						TOTAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA POR ANO ESCOLAR
		DI	DA/SURDO	DV – Baixa Visão	DF	DM	TEA	
1º ANO	131	---	---	1	---	---	1	2
2º ANO	77	5	1	---	---	---	---	6
3º ANO	92	6	---	---	1	1	1	9
4º ANO	78	3	---	---	---	3	3	9
5º ANO	48	4	---	---	---	---	1	5
<b>TOTAL</b>	<b>426</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>31</b>

**Fonte:** Secretaria da escola (2018).

De acordo com a tabela acima é possível constatar que de um total de 426 alunos regularmente matriculados, pouco mais de 7% tem alguma deficiência, sendo em maior número os com deficiência intelectual seguidos pelos com Transtorno do Espectro Autista. No ano de 2016 a escola teve cinco turmas de 1º ano, três de 2º ano, cinco de terceiro ano, três de 4º ano e três de 5º ano. Dentre estas 20 turmas, apenas 4 não tinha alunos com deficiência. Ao longo da pesquisa tivemos uma grande contribuição da gestão escolar e coordenação pedagógica, esta última em especial, fornecendo informações e dando esclarecimentos referentes às questões estruturais e pedagógicas da escola, pois no período da recolha dos dados, o PPP estava em fase de revisão.

### 1.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para garantir a exequibilidade da pesquisa definimos alguns critérios para a participação dos professores com o propósito de selecionarmos cinco, um de cada turma. Sendo assim, os professores aptos a participarem da pesquisa deveriam atuar em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, ter pelo menos um aluno com deficiência ou transtorno em sua turma e ter participado de no mínimo duas formações continuadas na perspectiva da educação inclusiva, promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, por entendemos que a participação em mais de uma fornece elementos de maior consistência para analisarmos mais densamente nosso objeto de estudo, que são as propostas de formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, desenvolvidas pela SEMED, que tem como foco os professores como protagonistas no processo e nas ações das formações.

No entanto, tivemos que rever o critério que se refere a ter pelo menos um aluno com deficiência ou transtorno na sua turma, pois embora tenha informado na escola os critérios para a participação na pesquisa, no momento da entrevista, a professora A, informou que tivera alunos com deficiência em todos os anos, de 2010 a 2016, porém no ano corrente de 2017 não tinha o que automaticamente por critérios previamente estabelecidos, a excluiria do processo. Porém, decidimos manter a participação desta professora, por levar em consideração sua longa experiência de 28 anos na docência e os seis anos com alunos com deficiência, em especial por ter sido em 2010 que esses alunos deixaram de frequentar a sala especial e foram incluídos nas salas regulares.

O quadro abaixo revela o perfil profissional dos professores, levando em consideração a idade, formação inicial e ano de conclusão, tempo de serviço como docente, tempo de atuação na escola e a participação em cursos de formação continuada para a educação inclusiva com sua respectiva carga- horária, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, SEMED.

**Quadro 2:** Caracterização dos professores participantes da pesquisa.

Pseudônimo	Idade	Formação/ ano de conclusão	Tempo de serviço como docente	Tempo de atuação na escola	Ano em que leciona	Participação em cursos de formação continuada promovidos pela SEMED (carga- horária)
Prof <sup>a</sup> . Vitória	55	Magistério/ 1986	28 anos	8 anos	1º ano	- Curso de Educação Básica com ênfase à Educação Especial – 2ª fase /2010 (16h); - AEE/2013 (120h).
Prof <sup>a</sup> . Geovana	37	Magistério/ 1997 Licenciatur a integrada em História e Geografia / 2015	11 anos	2 anos	2º ano	- Educação Básica com ênfase à educação Especial – 1ª e 2ª fases/ 2010 (15h e 16h); - Inclusão, acessibilidade e metodologias para o atendimento de deficiências sensoriais, intelectual e TGD/2012 (8h); - AEE /2013 (120h).
Prof <sup>a</sup> . Andréa	40	Magistério/ 1997 Ciências Naturais/ 2007	18 anos	7 anos	3º ano	- Educação Básica com ênfase à educação Especial – 1ª fase/ 2010 (15h); - Inclusão, acessibilidade e

						metodologias para o atendimento de deficiências sensoriais, intelectual e TGD/2012 (8h); - Curso de AEE (250h).
Profº. Heitor	30	Magistério/ 2006 Bacharelado e Licenciatura em História/ 2013	10 anos	5 anos	4º ano	- 1º Seminário de conscientização do autismo/2014 (4h); - 2º Seminário de conscientização do autismo/2015 (4h); - 3º Seminário de conscientização do autismo/2016 (4h).
Profª. Ayla	55	Magistério/ 1985 Pedagogia/ 2015	32 anos	10 anos	5º ano	- Educação Básica com ênfase à educação Especial – 1ª e 2ª fases/ 2010 (15h e 16h);

Fonte: Professores participantes da pesquisa (2017).

#### 1.4 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DAS INFORMAÇÕES

Os procedimentos de recolha dos dados ocorreram em dois momentos: primeiro com o encaminhamento de requerimento à Secretaria de Educação, com as devidas explicações acerca dos objetivos da pesquisa e seus desdobramentos, solicitando o acesso aos documentos que pudessem fornecer informações acerca das formações, como o Plano de Ação da Secretaria e o da sua Seção de Inclusão e Atendimento Especializado - SIAE.

Posteriormente deu-se com duas visitas exploratórias à escola para a familiarização da gestão e coordenação pedagógica com a temática e o objetivo do projeto, já com a Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Educação (Apêndice A) e com a Carta de Apresentação (Anexo A) para formalizar a parceria. A entrada no campo da pesquisa foi muito tranquila e prazerosa, pois mantinha estreita relação com parte dos funcionários, seja por termos trabalhado juntos em outra escola, ou devido ao período em que trabalhei na SEMED, o que possibilitou ter contato com praticamente todas as escolas na área urbana.

Todavia, Bogdan e Biklen (1994) sugerem que a pesquisa seja realizada em local desconhecido para o investigador, pois “as pessoas intimamente envolvidas num ambiente têm dificuldades em distanciar-se, quer das preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações” (BOGDAN e BIKLEN, 1994,

p.86) e os participantes podem não ficar tão à vontade para falar, podendo ser embaraçoso para eles. No entanto, não houve nenhuma situação que tenha criado qualquer desconforto, pelo contrário, fui muito bem recebida por todos e pude contar com a disponibilidade da gestora e coordenadora pedagógica em contribuir com a pesquisa.

De posse da autorização do Comitê de Ética que avaliou os procedimentos éticos e metodológicos para esta fase da pesquisa, por meio do parecer nº 2.122.098 (Apêndice B), agendei, em consonância com a direção e coordenação, um encontro com todos os professores para apresentar o projeto e definir os participantes. O propósito desta reunião foi, como demonstração de respeito e ética na condução da investigação, esclarecer os motivos que nos conduziram a escolha do tema, do objeto de investigação, do *lôcus* e dos sujeitos. E principalmente esclarecer o porquê de apenas cinco professores das salas regulares comporem a base empírica da investigação, uma vez que na escola também tem professores da sala de recursos multifuncionais, do Programa Mais Educação e Professor de Apoio a aluno com TEA.

Nem todos puderam comparecer ao encontro, o que não comprometeu a concretização desta etapa. Fui muito bem acolhida e pude apresentar o projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo B). Conforme orientações da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas que envolvem seres humanos, presentes no TCLE, expliquei nossa preocupação com os participantes quanto aos possíveis danos físico e/ou psicológico. Neste caso como o instrumento para obtenção dos dados é a entrevista semiestruturada, poderia ocorrer algum constrangimento em decorrências das perguntas. Diante dessas possibilidades, assumi o compromisso em tomar todas as providências necessárias para resolver cada fato ocorrido. Foi-lhes garantido também, o sigilo absoluto de suas identidades, mediante codificação dos nomes representados por pseudônimos.

Durante a conversa entreguei a todos um roteiro com os pontos principais do projeto e os critérios que definiam os professores aptos a participarem da pesquisa, para que pudessem acompanhar e posteriormente devolver com suas respectivas assinaturas sinalizando interesse ou não em participar. Porém, apesar de eu ter-lhes concedido um prazo de três dias para as respostas, nenhuma devolutiva espontânea. Os professores que fazem parte da pesquisa foram indicados pela diretora, dentre estes, uma desistiu antes da entrevista, o que permitiu a indicação de outra. No

entanto, apesar de ter sido por indicação, a participação e disponibilidade dos professores para o desenvolvimento da pesquisa foi cem por cento positiva. A seguir, apresentamos os instrumentos para a obtenção dos dados: análise documental e a entrevista semiestruturada.

#### **1.4.1 Análise documental**

A análise documental constitui uma técnica de grande valor, seja ao complementar os dados adquiridos ou revelar novos elementos do problema investigado (LÜDKE e ANDRÉ, 2014). Nossa pretensão foi identificar quais os princípios que norteiam as propostas de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, qual a base teórico-filosófica que as direcionam; a partir de quais elementos ela planeja suas formações; de que forma as formações se estruturam e como são caracterizadas; e qual a regularidade com que são desenvolvidas. De acordo com Lüdke e André (2014)

Os documentos [...] constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 45).

E uma de suas vantagens é a possibilidade de serem acessados mesmo quando, ainda, não for possível o contato com os sujeitos. Os documentos que julgamos necessários para analisar as propostas de formação continuada desenvolvidas pelo município de Oriximiná são o Plano de ação da SEMED, o da Seção de Inclusão e Atendimento Especializado da SEMED, o Plano Municipal de Educação de 2009 e de 2015, o Plano Nacional de Educação. Durante o período em que estivemos na escola, consideramos relevante ter acesso ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para conhecermos sua história, sua organização e os projetos desenvolvidos naquele espaço. Alguns documentos foram obtidos em espaços físicos, como a SEMED e a escola, e outros em sítios eletrônicos, por meio de recurso digital, em Word ou PDF.

### 1.4.2 Entrevista semiestruturada

Ouvir os docentes acerca de suas experiências, suas dificuldades, preocupações e expectativas em relação à formação continuada, assim como saber de sua concepção e perspectiva quanto à inclusão de alunos com deficiência, pareceu-nos uma tarefa necessária para problematizar e analisar questões que estão implícitas nesse processo.

Por este motivo, a outra etapa da pesquisa constituiu-se na realização de entrevistas semiestruturadas com os professores e se caracterizou como a etapa fundamental da pesquisa para o reconhecimento das concepções dos professores acerca do seu trabalho docente em turmas com alunos com deficiência, sobre as formações que têm participado e suas aspirações com relação à educação inclusiva. Esse instrumento permitiu um estudo mais aprofundado das significações dos participantes com o tema investigado, já que perpassam por fatos de sua experiência pessoal, acadêmica e profissional e que interferem diretamente nas práticas docentes.

A escolha deste instrumento se deu também pela possibilidade de obter as informações de uma maneira natural, sem pressão, como numa conversa informal, além de permitir um contato direto com os participantes, com os quais a pesquisadora pôde estabelecer um diálogo face a face, procurando criar uma situação de confiabilidade. De acordo com Szymanski (2004) essa confiança é extremamente decisiva para o andamento da entrevista, pois a sua duração é relativizada conforme a relação que se estabelece entre os envolvidos no processo. Para a autora:

a entrevista é acima de tudo um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder (SZYMANSKI, 2004, p.14).

Essa busca de uma horizontalidade nada mais é do que dispor pesquisadora e entrevistados como parceiros iguais na construção de significados referentes ao objeto investigado. Esse instrumento requereu um planejamento cuidadoso quanto à elaboração das perguntas, evitando as que pudessem obter respostas diretas, como sim e não, sem exploração das ideias, por isso foram agrupadas e relacionadas a cada objetivo específico para auxiliar a esclarecê-los, e assim obter as informações

necessárias para aprofundar o conhecimento acerca do objeto de estudo. Diante disso, as entrevistas semiestruturadas (Anexo C) desdobraram-se a partir de um roteiro preestabelecido dando flexibilidade à entrevistadora para fazer as adaptações necessárias (LÜDKE e ANDRÉ, 2014). “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 39).

As entrevistas ocorreram individualmente em data, hora e local definidos por cada participante em consonância com a pesquisadora. Este acordo foi necessário pelo fato de que no município de Oriximiná ainda não está efetivado na prática a Hora de Trabalho Pedagógico, HTP, logo, os professores cumprem toda sua carga horária em sala de aula. Para assegurar a espontaneidade dos entrevistados e a melhor captação dos dados, as entrevistas foram gravadas e o tempo de duração variou de 45 minutos a 2 horas, conforme a disponibilidade de cada professor. Este foi um momento ímpar na realização da pesquisa, momento em que cada um expôs, sem melindres, suas fragilidades, seus anseios, e ao mesmo tempo a força que sustenta sua profissão.

Após as entrevistas, realizamos a escuta e posteriormente a transcrição na íntegra das narrativas dos professores/participantes, assim como o registro das expressões não-verbais, entonação e outros elementos que não podem ser captados apenas pelo áudio. Este processo de transcrição é indispensável, pois

é também um momento de análise quando realizado pelo pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento do reviver e do refletir (SZYMANSKI, 2004, p.74).

Além do mais, o cuidado com o trato das informações se dá porque “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49) e os registros garantem a veracidade das informações a fim de contribuir para a interpretação deste objeto.

### 1.4.3 Análise e interpretação dos dados

Este é o momento de tornar os dados inteligíveis, ou seja, “organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar” (MOROZ e GIANFALDONI, 2006, p. 85). Para analisar os dados obtidos por meio dos documentos e das entrevistas, optamos pela análise interpretativa, apresentada por Severino (2016), pois segundo o autor interpretar é

“tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor” (SEVERINO, 2016, p. 63).

De acordo com o autor, esta é a etapa mais difícil e delicada da pesquisa, pois envolve a busca por uma compreensão interpretativa do pensamento exposto, na qual se adota uma posição pessoal fundamentada, ou seja, um juízo crítico, em que se estabelece uma aproximação e associação das ideias expostas com outras ideias semelhantes, ou não, evidenciadas nos pressupostos teóricos que fazem parte do texto dissertativo (SEVERINO, 2016). Partindo deste pressuposto, a análise e interpretação dos dados ocorreram de forma sistematizada, após a realização da pesquisa bibliográfica referente à formação continuada de professores e educação inclusiva, que nos forneceram o embasamento necessário para a realização da pesquisa.

De posse dos documentos e após contato com os participantes, com o registro de suas falas devidamente transcritas para formato digital, assim como das anotações no diário de campo, o passo seguinte foi a construção dos eixos de análise que se destacaram ao longo das entrevistas, sendo três: a constituição de ser professor no contexto inclusivo; as condições de trabalho do professor; e o professor e a formação continuada para a educação inclusiva. Após a definição destes eixos, procuramos estabelecer relação entre as falas dos professores e os documentos que versam sobre as formações e a educação inclusiva com cada eixo, para compreendermos as falas dos professores acerca do seu contexto formativo e inclusivo, fundamentando-as com os estudos que abordem sobre cada eixo construído.

## **2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS LEGAIS E TEÓRICOS E O CENÁRIO ATUAL**

A inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito.

Peter Mittler

Antes de iniciarmos nosso recorte histórico que delinea o longo caminho percorrido até os dias atuais na busca pela inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino regular, é preciso esclarecer que como princípio alicerçado no dado atual de diversidade, a inclusão contempla indiscutivelmente todas as formas possíveis da existência humana. Ser negro, branco ou indígena, ser alto ou baixo, ser judeu ou mulçumano, ser deficiente ou não, ser homem ou mulher, rico ou pobre são apenas algumas das inúmeras probabilidades de ser humano. É nessa abrangência plena que compreendemos a inclusão. Todavia, tomaremos como foco das nossas reflexões os alunos com deficiência, reconhecendo toda a sua trajetória de alijamento tanto social quanto escolar. Sendo assim, ao falar desses alunos, estaremos automaticamente nos referindo a todos os outros que direta ou indiretamente estão submetidos a quaisquer formas de preconceito e de segregação social e escolar.

### **2.1 CONTEXTUALIZANDO A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR**

O conhecimento acerca da história geral da Educação Especial, assim como acerca das concepções de deficiência que foram se constituindo ao longo do tempo em diferentes sociedades é fundamental para que nos dias atuais a sociedade e a comunidade escolar possam dimensionar melhor a realidade quando se acompanha a luta por melhores condições de vida, com igualdade de direito e oportunidade para todos, e assim compreender que se hodiernamente temos o reconhecimento da diversidade e da diferença nos espaços escolares, numa perspectiva de educação que alcance a todos, essa conquista não foi simplesmente um desenrolar contínuo de uma evolução natural, constante e progressiva, essa conquista foi resultado de processos complexos e, muitas vezes, contraditórios e de tensões sociais e econômicas.

Diferentes estudiosos como Pessoti (2012); Bueno (2011); Mazzota (2011) e Jannuzzi (2004) têm se ocupado das análises históricas e políticas acerca da Educação Especial que caminha para a Educação Inclusiva, em cujo percurso desde o surgimento das instituições que atendiam os chamados “excepcionais” até a elaboração das leis que visam garantir o direito à educação para todos, registra-se participações individuais (pais, familiares, médicos, professores, profissionais da saúde, entre outros) e de grupos que lutam pelos direitos das minorias, pela conscientização da sociedade e pela criação de recursos que venham oferecer atendimento adequado às pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004).

Todavia, situaremos nossa reflexão a partir da discussão sobre os valores humanos expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, na qual por meio de acordo internacional firmado entre os países signatários da ONU, inclusive o Brasil, estabeleceu-se o comprometimento de todos em adotar medidas governamentais que promovessem o respeito aos direitos e à liberdade universal de todos os cidadãos, enfatizando que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforçassem através do ensino e da educação, para garantir o reconhecimento destas ações, além de assegurar no art. 26, que a educação é direito de todo ser humano (ONU, 1948).

Infelizmente, este acordo não surtiu o efeito esperado, pois se todos tivessem assumido de fato tal compromisso, não seria necessária a elaboração de novos acordos e novos documentos para ratificar a garantia dos direitos destes ou daqueles grupos minoritários a uma vida digna, e muito sofrimento físico, moral e psíquico teria sido evitado, sofrimentos proporcionados por meio do racismo, das discriminações, das segregações, enfim, por tudo que alija o indivíduo da condição de ser humano.

Historicamente temos confirmado que a elaboração e implementação de políticas para a inclusão social e escolar se deram graças a movimentos liderados pela sociedade civil em defesa dos direitos, liberdades e inclusão de grupos que por muito tempo ficaram à margem da sociedade por aspectos étnicos, sociais, culturais, religiosos, de gênero, pela condição biológica, entre outros (MENDES 2006). Uma população, que reunida, constitui a maioria num país como o nosso: miscigenado e multicultural. Segundo Mittler (2003, p. 15) “As políticas educacionais mudaram [e acreditamos que continuam mudando], não porque os políticos esperaram os pesquisadores dizerem a palavra certa, mas foi porque a sociedade exigiu mudanças”.

Na década de 1960, os movimentos pelos direitos humanos sensibilizaram a sociedade quanto às consequências morais trazidas aos indivíduos dos grupos minoritários, em decorrência da segregação e marginalização sofrida ao longo dos anos. Essa sensibilização, aliada ao contexto de crise econômica pelo qual passavam vários países, contribuiu para a transformação na filosofia relacionada à integração dos alunos com deficiência em escolas regulares, uma vez que isso representaria uma grande economia para os cofres públicos, já que os custos para manutenção dos programas segregadores eram bastante elevados. Para fortalecer essa mudança de postura, foi conveniente que o governo adotasse a base argumentativa de que era direito inviolável de todas as crianças com deficiência a participação em todos os programas e atividades escolares e/ou sociais (MENDES, 2006).

Além disso, usaram como justificativa os benefícios que essa prática traria para todos os alunos, com e sem deficiência. Dentre os possíveis benefícios para os alunos com deficiência estava a oportunidade de eles se integrarem em ambientes com alunos mais competentes, observando-os e aprendendo com eles, assim como era uma oportunidade de viverem em ambientes normalizantes e realistas, com o objetivo de alcançarem uma aprendizagem mais significativa.

Os movimentos educacionais integracionistas originaram-se a partir do princípio ideológico e filosófico da normalização criado no final da década de 1960 por Bank-Mikkelsen (1969) na Dinamarca e adotado por Nirje (1969) na Suécia, por não aceitarem os abusos das instituições residenciais contra as pessoas com deficiência e os limites que eram impostos a essas pessoas em termos de estilo de vida. Segundo Mendes (2006)

O princípio [da normalização] tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

Tomando como referência a citação da autora, infere-se que o princípio da normalização, como foi proposto, subentendia não tornar o indivíduo normal, mas sim que pudesse participar de todas as atividades disponíveis na sociedade, inclusive frequentar a escola. Com o propósito de integrar as pessoas com deficiência na

comunidade, usufruindo de seus direitos como cidadãos, e oportunizar experiências e comportamentos que qualquer pessoa pudesse ter, este princípio também foi amplamente expandido pela América do Norte e Europa. A partir desta concepção de direito inalienável e participação integral na sociedade surge o princípio de oferecer condições e oportunidades iguais, tanto do ponto de vista educacional quanto das atividades sociais mais abrangentes.

No entanto, vale lembrar que o princípio da normalização também gerou confusão quanto ao seu significado, sendo entendido muitas vezes como uma proposta para normalizar os deficientes. Por este motivo houve tentativas de substituir o termo normalização a fim de enfatizar a real finalidade desse princípio que era a valorização social do indivíduo, porém, acabou por se popularizar e se cristalizar (MENDES, 2006).

A confusão citada anteriormente ocorreu no Brasil. A partir da década de 70, ocorreu um expressivo aumento no número de serviços públicos voltados para o atendimento educacional aos deficientes, criando-se numerosas classes especiais na rede pública de ensino. No entanto, esses serviços passaram a ser vistos com uma perspectiva de integração/segregação. Isto porque as interpretações equivocadas acerca da normalização resultaram em práticas que teoricamente eram integracionistas, porém, como afirma Omote (1999, p. 4), “praticou-se a normificação, isto é, os deficientes eram encorajados a passar por normais” e assim esconder sua deficiência. Essas práticas foram interpretadas como um processo de exclusão progressiva dos alunos matriculados na rede de ensino.

Nesta mesma década, conforme proposto pelo princípio da normalização, as escolas regulares abriram as portas para as crianças e adolescentes com deficiência, nas classes comuns ou, pelo menos, nas classes especiais e essa ideologia foi sendo expandida ao longo da década de 80 no cenário mundial. Entretanto, no Brasil, ainda que as propostas de inserção dos alunos nas escolas regulares na década de 1980 tenham sido norteadas pelos princípios da normalização e da integração, houve ações no sentido oposto: o de retirada dos alunos das classes comuns para as classes especiais, onde teoricamente seriam preparados para então retornar à classe comum. Numa demonstração equivocada quanto ao que se propunha na filosofia da integração.

Nos EUA, acompanhando a tendência mundial de luta contra a segregação dos deficientes, foi promulgada em 1977 uma lei pública, denominada Education for All

Handicapped Children Act (USA, 1977), assegurando educação adequada a todas as crianças com deficiência, instituindo o processo denominado de “mainstreaming”, que no Brasil foi traduzido como integração. Na perspectiva do “mainstreaming”, a educação deveria ocorrer em ambiente o menos restritivo possível, com a promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos etários equivalentes; a oferta coordenada de serviços educacionais especiais e regulares realizado preferencialmente no ensino comum, desestimulando a institucionalização; e somente os alunos com deficiências mais graves deveriam ser encaminhados para escolas especiais (MENDES, 2006).

Fundamentado nesses princípios, Deno (1970 apud MENDES 2006) propõe o sistema de cascata nos EUA, que acabou se tornando a metáfora da integração pela inserção do aluno no ensino regular de forma graduada. Esse sistema propunha a possibilidade de mudança de nível para o aluno com deficiência, buscando um grau maior de integração escolar com base nas suas potencialidades e no seu progresso. Mantoan (1993) enfatiza que essa concepção de integração parcial não corresponde aos objetivos da normalização, pois os alunos, em especial os que necessitavam de adaptação quanto às suas necessidades, raramente se deslocavam de ambientes segregados para os menos segregados e, com chances ainda menores de irem para as classes regulares. Neste sistema, o foco estava no aluno, nas suas dificuldades e não nas barreiras que impediam o seu desenvolvimento.

Outros estudos como o de Beyer (2013) e Carneiro (2008) analisaram as várias formas como a proposta de integração escolar estava sendo operacionalizada em outros países. Dentre os vários países que experimentaram programas com o foco inclusivo, alguns serviram de referência, positiva ou negativa, para o desenvolvimento de outros sistemas educacionais. Além dos Estados Unidos, podemos citar o caso da Alemanha, Itália, Reino Unido e Espanha.

Segundo Beyer (2013) a integração/inclusão escolar não ocorreu de forma semelhante em todos os países que defendiam essa ideia. Iniciou nos países escandinavos, particularmente na Dinamarca, com a criação da filosofia da normalização, seguido pela Itália e pelos Estados Unidos. É importante destacar que alguns países como Alemanha, Itália, Reino Unido e Espanha adotam o termo integração escolar com os mesmos enfoques conceituais que temos de inclusão escolar ou educação inclusiva.

Na Alemanha o processo iniciou por iniciativa de pais de crianças com deficiência, insatisfeitos com a escolarização segregada que essas crianças recebiam em escolas especiais. O caso mais emblemático, que serviu de exemplo para as demais experiências alemãs dando sentido à proposta de integração escolar, foi o da Escola Flämming, em 1975. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Flämming, na cidade de Berlim, foi a primeira e mais antiga escola alemã a estabelecer a ideia de educar crianças com e sem deficiência, juntas. Com um detalhe: a partir da pressão dos pais dessas crianças (Beyer, 2013).

No entanto seguiam o princípio da vida em comum e a questão mais importante nessa convivência “não era se a criança poderia ou não participar da escola regular, porém se as condições pedagógicas da mesma seriam suficientes e apropriadas para atender a criança no seu ritmo de aprendizagem” (BEYER, 2013, p.45). Por isso o destaque de Beyer (2013, p.44) ao que os autores participantes da experiência descreveram, que “a construção de novas formas de ensino não é apenas uma questão pedagógica, porém política”. Em outras palavras, as nossas, não basta que se tenha boa vontade dos que fazem parte da comunidade escolar, é preciso que haja políticas públicas, sociais e educacionais, que viabilizem o processo de inclusão escolar, com condições adequadas tanto para professores quanto para os alunos.

Ainda na Alemanha, outra relevante experiência de integração foi a que ocorreu em algumas escolas na cidade de Hamburgo, em 1979, com a realização de três projetos-piloto, que após o resultado positivo de convivência entre alunos com e sem deficiência na pré-escola, foi-se expandindo gradualmente para as demais etapas até chegar ao ensino médio.

Beyer (2013) elenca os principais princípios decorrentes dessas experiências, a saber: - **o princípio da matrícula em escolas regulares**, no qual nenhuma criança, independente de sua limitação ou deficiência deve ser excluída da escola regular, e a recomendação é de no máximo vinte<sup>5</sup> alunos nas turmas, sendo três com necessidades educacionais especiais; - **o princípio da bidocência**, em que há um trabalho conjunto na sala regular entre o professor da turma e um educador especial ou professor de apoio, porém não uma exclusividade de acompanhamento aos alunos com necessidades especiais, os educadores especializados atuam com toda a turma; - **o princípio da aprendizagem diferenciada**, as metodologias de ensino-

---

<sup>5</sup> O número de alunos em cada turma pode variar de acordo com o tipo de dificuldade ou condição dos alunos com deficiência. Para melhor esclarecimento ver Beyer (2013, p. 32-33).

aprendizagem são coordenadas conforme as diferentes situações e necessidades dos alunos; - **o princípio da avaliação individual**, os processos de aprendizagem são avaliados respeitando as individualidades; e **o princípio da livre escolha**, em que as ações necessitam da concordância dos pais e professores envolvidos.

Com relação à bidocência, Beyer (2013) faz uma ressalva importante referente à realidade brasileira. Na visão do autor, a inserção de outro docente em sala regular que tenham alunos com deficiência é uma possibilidade de viabilizar a proposta da educação inclusiva, porém, infelizmente as dificuldades nos diferentes contextos educacionais brasileiros são notórias e muitas escolas têm carência de professores até para áreas básicas do currículo quanto mais para a contratação de mais professores. A essas dificuldades acrescentamos, a carência de profissionais especializados em educação especial, a falta de recurso dos sistemas de ensino público, e muitas vezes a não priorização da qualidade do ensino por parte do poder público.

Como já afirmara Beyer (2013) o processo de integração não ocorreu de forma semelhante em todos os países. Nesta perspectiva, Carneiro (2008) corrobora frisando que além de ter caminhado de forma deslinear, em nenhum país a mudança foi realizada bruscamente, com exceção do ocorrido na Itália em 1971, na qual a experiência passou a ser identificada como *integrazione salvaggio* (integração selvagem), pois foram tomadas medidas radicais como a paralisação das atividades de todas as escolas especiais e a transferência de todos os alunos para as escolas regulares nos bairros onde viviam, o que gerou grandes problemas pelo despreparo do sistema e dos profissionais para responder as necessidades especiais dos seus alunos, provocando o efeito contrário: a exclusão.

Somente cinco anos após essa inserção radical dos alunos com deficiência nas escolas regulares, o país implementou uma legislação complementar na qual desobrigou a matrícula na educação regular dos alunos que apresentassem graves comprometimentos, ficando a cargo somente da educação especial. Além disso, realizou adequações nos prédios escolares, limitou o número total de alunos nas salas regulares, inclusive os com necessidades especiais, disponibilizou professores de apoio para as escolas que tivessem crianças com deficiência, além de equipes de apoio externo, formadas por vários profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, entre outros. No entanto, apesar dessas adequações e com a presença desses profissionais, escolas nem serviços estavam preparados para dar as respostas

educacionais adequadas aos seus novos alunos (POSTERNAK, 1979 apud MITTLER, 2003). O fato é que essa experiência frustrante serviu de exemplo para que outros países não incorressem no erro de promover uma radicalização no processo de integração.

Já o caso do Reino Unido, em 1977, serviu como fonte de aprendizagem para os diversos sistemas de ensino que buscam alinhar políticas de inclusão educacional. O processo de integração foi se dando por aproximação e deixando explícito o compromisso do governo inglês com a inclusão, bem como sua determinação em atingir mudanças significativas para dar respostas educativas e sociais às crianças com necessidades especiais.

A legislação inglesa trabalhou em várias frentes, a começar pelas providências no campo da educação infantil, passando pela sensibilização/educação das famílias e comunidades até chegar aos distritos educacionais, escolas e professores (CARNEIRO, 2008, p. 23).

Conforme nos explica Carneiro (2008) as ações desenvolvidas pelo governo inglês, na condução para o processo de implantação e implementação de escolas inclusivas no país, iniciou primeiramente com o desenvolvido de um conjunto de iniciativas no âmbito da primeira infância, isto incluiu Parcerias no Cuidado com a Criança e com o Desenvolvimento na Primeira Infância, Centro de Excelência Precoce, Programa *Sure Start*, Objetivos para a Aprendizagem Precoce e uma Linha Básica de Avaliação (MITTLER, 2008).

Dentre as mais importantes iniciativas estão a elaboração do documento *Meeting the Childcare Challenge* (DfEE, 1999), cuja tradução é Enfrentando o Desafio de Assistência Infantil, cujo objetivo geral era o cuidado formal e informal de sustentabilidade financeira adequada a crianças entre zero e 14 anos em todos os bairros (CARNEIRO, 2008); a criação do programa *Sure Start*, que visava atingir as crianças com idade inferior a quatro anos, inclusive as com necessidades educacionais especiais e às suas famílias que vivem em regiões mais pobres e nas localidades com evidente desvantagem econômica, melhorando as condições de vida das crianças de ter um melhor acesso à educação infantil, às brincadeiras e aos serviços de saúde. A princípio foram alocados recursos para sessenta áreas-piloto e posteriormente expandiu-se para todo o Reino Unido. De acordo com Mittler (2003) a essência do programa era a acessibilidade.

Outra ação foi a execução do Programa *Portage*, importado da experiência americana, e destinado à realização de visitas domiciliares a famílias residentes em áreas rurais com desenvolvimento atrasado. Nesse serviço domiciliar os pais eram ajudados por agentes comunitários a selecionar métodos a serem utilizados para ensinar as crianças de acordo com sua maneira de aprender.

A adoção do Código de Prática para a Identificação e Avaliação das Necessidades Educacionais Especiais (*Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Education Needs*, DfEE, 1994) foi segundo Carneiro (2008) a iniciativa mais importante deste governo referente às escolas e aos professores após a divulgação do Relatório Warnock em 1978. Este relatório introduziu o conceito de necessidades educacionais especiais (NEE), indicando que as intervenções educativas deveriam ser baseadas nas necessidades das crianças, focando em seu desenvolvimento e aprendizagem. Vale destacar que no documento

a Educação Especial surge como um conjunto de processos utilizados como resposta específica às necessidades educativas especiais, moldada sob critérios pedagógico-educacional e objetivando a promoção do desenvolvimento e da educação do aluno a partir do seu potencial pleno – físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social – e ajudando-o a viver como cidadão ativo, autônomo e ajustado (WARNOCK, 1978, p. 47 apud CARNEIRO, 2008, p. 24).

Quanto ao Código de Práticas encarregou-se de deixar clara a responsabilidade direta de todos os sistemas de ensino, incluindo escolas e professores, com a aprendizagem de todas as crianças, estabelecendo as etapas que cada escola deveria adotar para identificar, o mais precoce possível, quais crianças poderiam necessitar de apoio adicional, para que as escolas pudessem se adaptar para responder às necessidades individuais dos alunos. Além de estabelecer metas tanto para as crianças quanto para os professores e fazer revisão dos objetivos à luz das respostas das crianças (MITTLER, 2003).

Outras ações foram desenvolvidas para efetivar a implantação das escolas inclusivas, mas uma que merece grande destaque, certamente é a que trata da capacitação dos professores, que assim como as demais, recebeu amplo patrocínio do governo. Havia no governo a preocupação com o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional, desde os professores em formação inicial, os professores em exercício, diretores de escolas, membros dos conselhos escolares e

comunitários, políticos, legisladores, tanto em âmbito local quanto nacional, e os pais dos alunos. A afirmação de Mittler (2003, p. 183) resume muito bem essa ação, pois “ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão. Todos têm algo a aprender sobre ela”.

Nesse processo de capacitação no Reino Unido foram criados Padrões Nacionais para a condição de Professor Qualificado com dois enfoques distintos, porém complementares: os padrões específicos relacionados aos alunos com necessidades especiais e padrões que visavam beneficiar a todos os alunos, que acabavam sendo relevantes para os com necessidades especiais. Mittler (2003) exemplificou como seriam esses padrões:

**Padrões específicos** – os professores deveriam planejar seu ensino com o objetivo de alcançar o progresso quanto à aprendizagem de seus alunos por meio da identificação de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo dificuldades específicas de aprendizagem, dos muito capazes e os que não tinham fluência na língua do país. Assim como por meio da familiarização com o Código de Prática na Identificação e Avaliação das Necessidades Educacionais Especiais.

Quanto aos **padrões destinados a todos os alunos**, os professores deveriam estabelecer altas expectativas para todos os alunos, indistintamente; deveriam compreender como o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social dos alunos afetava sua aprendizagem; e deveriam estabelecer expectativas e exigências adequadas à aprendizagem dos alunos, a sua motivação e apresentação de trabalhos. Mas para cobrar esses padrões, houve um planejamento de capacitação dos professores, contemplando grupos específicos: dos professores recém-graduados; dos com mais de cinco anos de trabalho; dos que atuavam nas classes regulares; os das classes especiais e os que trabalhavam com grupos particulares de alunos com deficiência auditiva, visual, mental, entre outros.

Como bem pontua Carneiro (2008), todas as iniciativas legais e programas do governo inglês eram voltados para a elevação dos padrões de qualidade dos serviços educacionais oferecidos, sempre envolvendo toda a sociedade, e evidentemente “o trabalho com o planejamento educacional inclusivo como ferramenta de política pública que exige leis, regulamentos, metas, estratégias, articulações, parcerias e ações coordenadas” (CARNEIRO, 2008, p. 26). O país se dedicou ao longo de vários anos, desenvolvendo um trabalho político intenso e concentrado, financiando ações convergentes com forte mobilização dos municípios locais, estabelecendo parcerias,

tudo para o desenvolvimento de agendas educacionais inclusivas. Um exemplo a ser seguido.

A última experiência notável de integração escolar que mencionaremos é da Espanha e segundo Carneiro (2008) foi a que levou menos tempo para consolidar uma política de estado consistente com vista à educação inclusiva. E ainda sim levou quinze anos. O país começou sua organização político-administrativo de forma progressiva desde 1978. Em 1979 foi elaborado o Plano Nacional de Educação e já determinava em seu art. 23, que o deficiente seria integrado no sistema da educação geral, recebendo os programas de apoio e os recursos previstos no Plano, de acordo com sua necessidade. Porém, a integração escolar só conseguiu instaurar-se de forma ampla e definitiva a partir da publicação do Real Decreto nº 334/1985, que regulamentou a Ordenación de la Educación Especial, que de acordo com Naranjo, Martín e Gómez (2000, p. 13) se concretizava em três aspectos:

- O equipamento dos novos serviços requerido pela escola comum para favorecer o processo educativo e a integração do aluno deficiente;
- A existência de centros ou unidades específicas de educação especial nos quais, de maneira transitória ou permanente, se potencialize a superação das dificuldades que afetam negativamente o rendimento escolar;
- A coordenação necessária entre os centros comuns e os de educação especial para o atendimento dos alunos (NARANJO, MARTÍN e GÓMEZ, 2000, p. 13).

A partir deste decreto foi implantada a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas regulares em forma experimental, e em 1990 com a promulgação da LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo nº 1/1990, houve a generalização da implementação do programa de integração. Esta lei trouxe quatro mudanças fundamentais:

- Incorporação, pela primeira vez na legislação, do conceito de necessidades especiais com todas as implicações decorrentes;
- convergências de objetivos gerais para TODOS os alunos;
- possibilidade de se fazerem adequações no currículo; e
- participação dos pais e responsáveis em todos os aspectos envolvidos na escolarização dos alunos (CARNEIRO, 2008, p. 27).

Segundo esta lei, o atendimento aos alunos iniciará a partir do momento que seja identificada sua peculiaridade e poderá ser realizado em centros ou unidades de

educação especial quando for necessário e a situação do aluno será reavaliada até que ele possa ter acesso a um regime de maior integração escolar (NARANJO, MARTÍN e GÓMEZ, 2000). Todas as normativas publicadas na Espanha após essa lei fazem referência à regulação progressiva do processo de integração.

Todas essas experiências relatadas demonstraram que para se efetivar a inclusão escolar houve a necessidade da participação de toda a sociedade: família, comunidade, professores, legisladores, enfim. Também percebeu-se que as mudanças significativas vieram sempre acompanhadas de estratégias e mecanismos planejados, sensibilizando a todos, preparando os sistemas, as escolas, os professores e não pela imposição da lei. Quando ocorreu de forma arbitrária, o fracasso foi iminente, como no caso da Itália.

Nota-se também, que a integração escolar não era compreendida como uma questão radical, de tudo ou nada, e sim como um processo gradual, no qual seriam providos pelo sistema educacional os meios mais adequados às necessidades de cada aluno. Entendia-se que as crianças com deficiência tinham direito de frequentar as escolas, conviver socialmente, mas que precisavam ser preparadas para isso.

No Brasil, o movimento de integração das pessoas com deficiência ganhou força com a promulgação da nossa Carta Magna (BRASIL, 1988). Inaugurando uma nova ordem constitucional, sob os ideais da democracia, em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, tendo dentre os seus fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), com o objetivo de construir uma sociedade livre, justa e solidária, despida de preconceito ou qualquer forma de discriminação e assim promover o bem-estar de todos (art. 3º, incisos I e IV), dentre outros.

Consagrou no art. 6º a educação como sendo o primeiro direito social dos indivíduos e no caput do art. 205 assegurou-a como direito de todos e dever do Estado (União, estados membros, municípios e Distrito Federal) e da família, a qual será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no art. 206, assentou a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como um dos princípios pelo qual o ensino deve ser ministrado. E ainda garantiu no art. 208, inciso III, o atendimento educacional

especializado aos alunos com deficiência<sup>6</sup>, sendo preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

É possível observar que a obrigatoriedade da educação na Constituição reafirma e amplia o direito de todo ser humano à educação, definido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no art. 26. Vale também lembrar que nossa Constituição é fonte de toda ordem jurídica no Brasil, o que nos permite inferir que qualquer normativa deve ser-lhe subordinada, ou seja, estar em consonância com seus preceitos.

Bueno (2013) nos esclarece que a referência a alunos com deficiência no inciso supracitado, restringe o AEE a esse grupo, não contemplando alunos com necessidades educacionais especiais. A utilização deste termo justifica-se tanto pelo fato de este documento anteceder a disseminação da nomenclatura “necessidades educacionais especiais”, como pelo fato de que outros alunos que pertencem a este grupo, como os negros, os indígenas, os paupérrimos, já terem sido objetos de outras determinações legais contidas na Constituição.

Diante da realidade excludente, inclusive nos espaços escolares, violando os direitos humanos garantidos na Constituição supracitada, no ano seguinte, em 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853, regulamentada em 1999 pelo Decreto nº 3.298, visando apoiar as pessoas com deficiência, cuja nomenclatura no documento é Portadora de Deficiência, no sentido de assegurar-lhes o pleno exercício dos seus direitos individuais e sociais, assim como sua efetiva integração social. Sendo assim, como forma de garantir o direito ao acesso e permanência dos alunos com deficiência nos espaços escolares, o art. 8º da referida Lei, configurou como crime a recusa, suspensão, adiamento, cancelamento ou extinção de matrícula de qualquer aluno em razão de sua deficiência, seja em qualquer curso ou nível de ensino, seja público ou privado. E ainda estabelece punição que pode variar de um a quatro anos de prisão, acrescido de multa (BRASIL, 1989).

Em 1990 é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sob a Lei nº 8.006/1990, o que vem reforçar os direitos dos alunos com deficiência de estarem em escolas regulares, determinado em seu art. 55 que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 16).

---

<sup>6</sup> Somente em 2008 foram definidos os alunos público alvo da educação especial, sendo incluídos os alunos com transtorno global do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, as escolas regulares passaram a receber os alunos com deficiência. Contudo, mesmo com base no princípio da integração, elas continuavam segregando estes alunos sob vários aspectos, seja por meio do fracasso escolar, seja pela falta de adequação dos espaços físicos ou curriculares, e principalmente pelas atitudes excludentes dos professores. E como a Constituição abre a possibilidade, com a presença do termo “preferencialmente” no inciso que trata do atendimento a esses alunos, para que eles fossem atendidos em outros espaços, as escolas podiam encaminhá-los para as salas especiais e/ou escolas especiais.

Apesar das muitas críticas com relação às escolas especiais, consideradas como sendo espaços segregativos (OMOTE, 1999), não se pode tirar o seu mérito, pois num determinado período histórico foram elas que possibilitaram a inserção dos alunos com deficiência no contexto escolar, já que não havia a obrigatoriedade nem o direito desses alunos frequentarem as escolas regulares por serem considerados “sem prontidão para a escola” e “não educáveis”. Somando-se a isso, um sistema escolar vigente frágil, que não era capaz ou não estava disposto a ensinar a esses alunos (CARNEIRO, 2008; BEYER, 2013). Assim, as escolas especiais surgiram e assumiram a responsabilidade para com esses alunos, integrando-os pela primeira vez no sistema escolar.

Embora a proposta de integração tenha sido construída com o intuito de favorecer a inserção dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, no Brasil, a inadequação quanto às práticas de integração acabou resultando em uma estrutura educacional fragmentada, nem sempre acessível a todos. Neste processo o foco estava no aluno e em suas limitações. Sua passagem das turmas especiais para as regulares dependia exclusivamente do seu progresso, era ele que deveria adaptar-se às práticas escolares, aos padrões comportamentais, o que reforçava a pensamento mencionado no parágrafo anterior, de que a escola especial era responsável pela segregação dos alunos com deficiência.

Em contrapartida, intensificavam-se movimentos no mundo com ênfase na consciência e no respeito à diversidade, procurando produzir mudanças no papel da escola para responder melhor às necessidades dos seus alunos, mudando o foco para as barreiras que impediam o desenvolvimento do aluno, pressupondo assim que as práticas, os espaços e os modelos de ensino e avaliação seriam adaptados ao aluno. Começava assim, a surgir, o conceito de inclusão, ou melhor dizendo, o aperfeiçoamento da ideia de integração, pois o que pudemos perceber é que não há

como traçar linhas descontínuas entre o projeto da integração escolar e o da inclusão ou educação inclusiva, o que houve segundo Beyer (2015) foi

uma evolução conceitual, derivada das múltiplas experiências, desenvolvidas em vários países do mundo, resultando no amadurecimento do que deveria ser um processo pedagógico que contemplasse, coerentemente, as demandas dos alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular. Pode-se pensar, antes, em uma linha histórica contínua, em que encontramos faixas de transição entre uma educação que, de integradora, passa a ser inclusiva (BEYER, 2015, p. 73-75).

## **2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA APÓS AS CONFERÊNCIAS DE JOMTIEN E DE SALAMANCA**

Nesse cenário de transição que veio se delineando desde a filosofia da integração pautada na proposta da normalização no final da década de 1960, o princípio da inclusão chega ao seu auge na década de 1990 com a realização de duas conferências internacionais importantes: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Contando com a participação de educadores de diversos países, a Conferência buscou corresponder à satisfação das necessidades em relação à aprendizagem e adotou como objetivo principal o oferecimento de educação para todos aprovando a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A outra Conferência foi a realizada em Salamanca, na Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca.

Os motivos que convergiram para a realização deste primeiro evento constam no próprio corpo textual e referem-se tanto a questões econômicas quanto educacionais. O preâmbulo do texto faz referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) quanto ao reconhecimento que a educação é direito de todos, porém com a triste e preocupante constatação que tal premissa não fora o suficiente para conscientizar todos os países signatários deste documento, mesmo tendo se passado quarenta anos.

No corpo textual da Declaração foram destacados dados que indicavam um número muito elevado de crianças, especialmente meninas, desassistidas do

processo escolar e que dos 960 milhões de adultos analfabetos, dois terços eram mulheres. Acrescentando-se a isso o analfabetismo funcional, presente em todos os países industrializados e em desenvolvimento. Tal situação agravada pelos graves problemas econômicos, com o aumento da dívida de muitos países, a desigualdade econômica entre as nações, o aumento da população, guerras, violência, entre outros. Durante a década de 1980 essas dificuldades impossibilitaram o avanço da educação básica em países pouco desenvolvidos.

No entanto, apontou que à medida que iam emergindo muitas realizações científicas e culturais, com o avanço em ritmo acelerado dos meios de comunicação aumentando o volume das informações e assim melhorando a qualidade de vida, além do progresso em educação registrado em muitos países, via-se a meta de ofertar educação básica a todos era viável.

A Declaração Mundial de Educação para Todos está dividida em dez artigos, todos prevendo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Dentre os objetivos apresentados destacamos: a universalização ao acesso à educação; a promoção da equidade na oferta de oportunidades educacionais a todos, aliás, este foi o primeiro documento a empregar este termo, os anteriores sempre se referiam à igualdade. Esta equidade seria, conforme o entendimento de Carvalho (2016), o ensino de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldade se traduza em impedimento de aprendizagem.

Outro objetivo definido foi a atenção aos resultados efetivos da aprendizagem e não apenas no que se refere à matrícula e frequência como requisito para a certificação escolar; e a ampliação dos meios de ação da educação básica por meio do fortalecimento de alianças, em nível nacional, estadual e municipal, pois essas esferas têm a obrigação de proporcionar educação básica para todos. Pois de acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)

A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990, p. 5).

Para alcançar os objetivos de ofertar educação básica de qualidade a todos, é necessária a parceria e participação de todos os profissionais da educação, a família, incluindo os órgãos educacionais e demais órgãos do governo. Embora este

documento aponte várias ações para ofertar educação básica para todos tratando da necessidade de realização das atividades com base nas características dos indivíduos, foi somente na Convenção realizada quatro anos mais tarde, em 1994, na Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca, considerada um divisor de águas na educação, é que o debate sobre a inclusão e escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais se intensifica, e aqui incluímos todos, não especificamente os com deficiência. Como o próprio documento define:

O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (BRASIL, 1994, p. 17- 18).

De acordo com a Declaração de Salamanca, para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que "as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a crianças a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem" (BRASIL, 1994, p. 4). Foi a partir deste documento que ficou formalizado o termo educação inclusiva, e que chamou atenção do mundo destacando a importância da educação na vida de cada ser humano, independente de suas limitações, conclamando a atenção dos governantes para essa parcela significativa de pessoas que necessitam de políticas públicas fundamentadas nos pilares da igualdade e com ações coerentes, respeitando a diversidade de pessoas presentes nas escolas de todas as nações do mundo, caracterizando assim a escola inclusiva pelo princípio da heterogeneidade.

Neste panorama, o princípio da inclusão tem o foco redirecionado deixando de ser a deficiência e passando a centrar-se no aluno e no processo ensino-aprendizagem, o qual deve ser adaptado às suas necessidades específicas, no contexto escolar, familiar e comunitário. Beyer (2015) nos ensina que na abordagem educacional na perspectiva inclusiva não se objetiva categorizar os alunos, agrupá-los em os com e os sem deficiência. Nesta abordagem existem apenas crianças e adolescentes (e aqui acrescentamos os adultos) que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas, ou como ele mesmo (BEYER, 2013, p. 27) define "situações diversificadas de aprendizagem" as quais são compartilhadas por grande parte dos alunos. E dentro desta totalidade de alunos, há os que demandam

metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados a sua forma de aprender e todas num mesmo espaço.

Nesta perspectiva, o princípio filosófico da inclusão passa a ser definido pela metáfora do “caleidoscópio”, pois esse instrumento óptico que serve para produzir efeitos visuais simétricos e coloridos “precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado” (MANTOAN, 2003, p. 17).

Um fato importante é que desde que o discurso acerca da inclusão começou a ganhar grandes proporções e a se fortalecer a nível global, as discussões que giram em torno da participação das pessoas com deficiência na sociedade, e conseqüentemente nas escolas regulares, tem se intensificado e gerado polêmica a respeito do que seria mais adequado para o atendimento pedagógicos dos alunos com deficiência. Essa polêmica é motivada pela existência de duas correntes teóricas, que embora partam do mesmo princípio que é a luta por ensino de qualidade e escolas inclusiva para todos, se diferem na forma de conceber a implementação do projeto inclusivo. São elas: **inclusão**, com adeptos como os pesquisadores Bueno (2011); Glat e Pletsch (2012) e Carvalho (2016) e **inclusão total**, cuja sua maior defensora é Mantoan (2003).

Fuchs e Fuchs (1988 apud MENDES, 2006) nos ajudam a estabelecer diferenças entre as duas propostas. Segundo esses autores, os que defendem a *inclusão*, consideram que o principal objetivo da escola é ajudar o aluno com deficiência a dominar os conhecimentos e as habilidades de que necessitam tanto para a vida pessoal quanto acadêmica, enquanto que os defensores da *inclusão total* acreditam que a escola seja o ambiente mais favorável para fortalecer a socialização e provocar mudanças com relação ao pensamento estereotipado sobre os alunos com deficiência. Além disso, os adeptos à *inclusão* apoiam a manutenção dos serviços especializados como suporte à inserção dos alunos nas turmas regulares, enquanto que os favoráveis à *inclusão total* defendem a extinção deste serviço, que todos os alunos, independente de sua condição, estejam somente na classe regular.

A última diferença é a que justifica o posicionamento de cada grupo. O da *inclusão* tem como argumento a crença de que a capacidade de mudança da sala regular é limitada e mesmo que ocorra uma reestruturação na escola, ainda assim, não será o suficiente e nem adequada para receber todas as crianças. Ao passo que

o da *inclusão total* tem a plena convicção que as escolas têm condições de se reinventar com a finalidade de acomodar todos os alunos indistintamente. De acordo com Mendes (2006) a proposta defendida pelos que advogam sobre a inclusão total pauta-se na defesa dos direitos daqueles alunos com graus mais severos de limitação intelectual, que pela possibilidade de serem atendidos em outros espaços que não o da escola regular, foram os mais prejudicados e que continuam sendo excluídos no processo educacional.

Esta é uma discussão bastante delicada, pois ao mesmo tempo que se compreende ser primordial que todos tenham acesso ao conhecimento científico e sistematizado que é disponibilizado na escola, há uma questão que deve ser considerada que é a garantia da dignidade humana, princípio constitucional em nossa lei máxima. Por isso comungamos da mesma preocupação de Glat e Pletsch (2012) com as propostas radicais de inclusão, uma vez que para se melhorar a qualidade nas escolas de modo a contemplar todos os alunos, sem distinção, se faz necessária a reestruturação dos sistemas de ensino, a disponibilização de mais recursos pedagógicos e, primordialmente, a conscientização e formação dos profissionais para atuarem em ambientes com grupos heterogêneos.

Além do mais, acreditamos que seja imprescindível o estudo de cada caso de aluno com deficiência, levando em conta todas as suas particularidades, desde familiar até educacional e isso requer o auxílio dos profissionais que atuam na educação especial, que como especialistas da área, podem dar o suporte aos professores da sala regular. Principalmente considerando a realidade das escolas brasileiras, com salas superlotadas, estrutura física das salas inadequadas, poucos recursos de acessibilidade, tanto físico quanto de comunicação, quando há presença de surdos nas escolas, professores com pouca formação para atuar com a diversidade, enfim, é preciso prudência e planejamento a exemplo de outros países.

A Educação Inclusiva tem que ser vista como um processo progressivo, dinâmico e contínuo, que pressupõe a adaptação do sistema escolar e de cada instituição, acompanhada de uma mudança da cultura escolar para aceitar a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem entre seu alunado (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2007, p. 352).

E como alerta Carvalho (2016):

Assim como para quem vive na miséria e está desnutrido não adianta exames do aparelho digestivo, em busca de explicar por que não se alimenta, e, sim, intervir no contexto que o priva de alimentos. Do mesmo modo, para enfrentar os mecanismos excludentes, precisamos intervir no sistema educacional, ampliando, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e prática pedagógica e principalmente articulando-o com todas as políticas públicas (CARVALHO, 2016, p. 65).

Conforme podemos observar nas duas citações a inclusão perpassa por uma mudança cultural, em todos os sentidos, seja de pensamento ou de atitude. No entanto, como bem conhecemos, o discurso acerca da inclusão escolar não é recente, se levarmos em consideração que desde a década de 1960 quando se iniciou o conceito de integração com base nos preceitos na normalização, já descrita no início desta seção, até os dias atuais, se passaram cinquenta e sete anos. Conceitos foram revistos, nomenclaturas foram substituídas, mas ainda estamos com o desafio de transformar a cultura escolar e principalmente política, pois sem articulação com as políticas públicas que visam materializar a inclusão nos espaços escolares, pouco a escola pode fazer.

Nota-se então que o caminho para a efetivação da educação inclusiva é longo e não é uniforme. Por isso, ao longo dos anos, documentos oficiais que visam garanti-la, foram e são elaborados de modo a irem complementando os anteriores e assim reafirmando o já disposto na Constituição de 1988, que a educação é direito de todos. Como já mencionamos alguns documentos e eventos que convergem nessa direção da inclusão escolar, destacaremos outros documentos oficiais e normativas inclusivas e suas implicações educacionais, a começar pela LDB nº 9394/96, no qual pela primeira vez a temática educação especial é contemplada em um capítulo específico.

A LDB (BRASIL, 1996), determina que o atendimento educacional especializado seja realizado preferencialmente rede regular de ensino, e inicie desde a educação infantil, garantindo currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades (Art. 59, inciso I). Além da presença de professores com especialização adequada para realizar o atendimento, bem como professores capacitados para o ensino regular, visando a integração desses alunos nas turmas regulares (Art. 59, inciso III). A respeito da formação dos professores abordaremos mais detalhadamente no capítulo três que versa sobre a formação continuada de professores. Visando operacionalizar as determinações que constam na LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou em 2001 a Resolução

nº 2/2001 que “Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica”. No documento é definido quem é o público a quem se destina a ação da educação especial. São os alunos com

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p. 2).

O documento define quais os direitos educacionais desses alunos, a começar pelo atendimento escolar desde a creche, educação infantil, pré-escola e assim sucessivamente, mediante avaliação (Art. 1). Determina que todos os alunos devam ser matriculados no sistema regular de ensino e que cabe à escola organizar-se para atender a esses alunos, assegurando as condições necessárias para o seu sucesso escolar (Art. 2). E uma das ações que consideramos de extrema importância para que as práticas educacionais possam ser mais significativas está no Parágrafo único da art. 2, pois determina que:

Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001b, p. 1).

Uma medida necessária para o processo de inclusão e orientação dos professores, prevista no corpo do texto é acerca da responsabilidade dos sistemas de ensino em “constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001b, p. 1). A existência de uma equipe multiprofissional neste setor fará toda a diferença no

processo de identificação das necessidades educacionais dos alunos, na elaboração de estratégias e na orientação aos professores.

Outro aspecto a ser destacado refere-se ao processo de identificação das necessidades educacionais especiais desses alunos, para que sejam tomadas as devidas decisões com relação ao seu atendimento. Essa identificação conforme descrita no documento, perpassa por uma avaliação do aluno quanto ao processo de aprendizagem e conta com a experiência dos professores, gestores, coordenadores e supervisores educacionais, com o setor responsável pela educação especial, com a parceria de outros serviços, seja de saúde, assistência social e/ou outros, quando a situação exigir, e com a participação da família (BRASIL, 2001b). A referida Resolução determina que as escolas devam dispor de professores capacitados para o ensino em turmas regulares heterogêneas e professores especialistas em educação especial para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Definiu em seu art. 8º ações a serem executadas pelo sistema de ensino e conseqüentemente pela escola. Dentre elas:

- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar[...];
- III – flexibilizações e adaptações curriculares [...];
- IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
  - a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
  - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
  - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
  - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
- V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, [...] para a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;
- VI – **condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;**
- VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas;
- IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/ superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns (BRASIL, 2001b, p. 2) (grifo nosso).

Além dessas ações, a Resolução ainda versou acerca da acessibilidade física e de comunicação. Quanto à primeira, determinou que fossem realizadas as adaptações necessárias nas escolas de modo a oferecer o mínimo de barreira física aos alunos. Com relação à segunda, estabeleceu que aos alunos que apresentavam forma de comunicação específica, deveria ser proporcionada acessibilidade aos conteúdos curriculares, por meio da língua de sinais para os surdos e do sistema de escrita Braille para os cegos, de modo a favorecer o aprendizado desses alunos e acesso aos conhecimentos acadêmicos (BRASIL, 2001b).

Em 2001, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, para a vigência de dez anos, no qual foi reservado um capítulo específico para a Educação Especial, apresentando diagnósticos, diretrizes, objetivos e as 28 metas a serem cumpridas a partir da vigência do plano, com prazos definidos para todas. O texto previa que os alunos com deficiência pudessem ser encaminhados, quando necessário, às classes especiais, salas de recursos ou que lhes fossem oferecido outras alternativas pedagógicas; a implantação e ampliação do número de centros especializados para atender as pessoas com severa dificuldade no desenvolvimento; a implantação e generalização até o fim da vigência do Plano, do ensino de língua de sinais aos alunos surdos, seus familiares e à comunidade escolar, o que no ano seguinte foi transformada em uma lei específica. Dentre as suas diretrizes tinha como prioridade a formação de profissionais que atuam no âmbito educacional, desde a creche até o ensino superior,

pois não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2001a, p. 128).

Em 1999, ocorreu a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na Guatemala (UNESCO, 1999), porém só foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, na qual os Estados-parte reafirmaram que os deficientes têm os mesmos direitos humanos e as mesmas liberdades fundamentais que os demais, inclusive o direito de não serem submetidos à discriminação com base em sua deficiência, ratificando que tais direitos são advindos da dignidade e da igualdade intrínsecos a todo ser humano.

Ainda nessa compreensão da educação como um direito social, a Unesco (2008) destacou que:

A educação é um bem e um direito humano de que ninguém pode ser privado, já que contribui para o desenvolvimento dos povos e das sociedades. O enfoque da UNESCO, global e fundamentado nos direitos humanos, é favorável a uma educação inclusiva de qualidade que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem, que enriqueça a vida de todos os educandos, independentemente de origem ou circunstâncias, com especial importância sendo atribuída aos grupos mais vulneráveis e marginalizados (UNESCO, 2008, p.6).

Nesse contexto e visando concretizar o que preconizam os documentos que tratam da educação nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002, definindo que as instituições de ensino superior devam prever em sua organização curricular, orientações ao longo da formação dos professores destinadas à atenção à diversidade, ao uso de tecnologias da informação e da comunicação, além de metodologias, estratégias e matérias que auxiliem no desenvolvimento das atividades e que sejam contemplados conhecimentos acerca das especificidades dos alunos com deficiência (BRASIL, 2002b). De acordo com o documento em seu art. 6º, parágrafo 3º

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002b, p. 3).

Em 2015, a Resolução nº 2, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores, orienta no art. 3º, que deve haver articulação entre instituição de educação superior e o sistema de educação básica na elaboração de projeto de formação, no qual deve ser contemplado, entre outras

questões, a imersão do licenciando nas escolas, por considerar que este é o espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL, 2015b). Diante das diretrizes propostas para as licenciaturas e dada a natureza do trabalho docente, que é atividade de interação humana, permeada de incertezas, em que se busca contribuir com o processo de humanização dos alunos, e não uma atividade burocrática, na qual se pode aplicar técnicas de forma mecânica, temos esperado que a formação inicial possa desenvolver no futuro professor atitudes, valores, conhecimentos e habilidades para que possa construir seu saber-fazer a partir dos desafios da docência e das situações problemáticas que encontra na sua prática diária (PIMENTA, 2012).

Nesse sentido, concordamos com Jesus (2015) quando tomando como referência a experiência na linha de pesquisa “Educação especial: abordagens e tendências”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, onde os estudos buscam, por meio da teoria, compreender como se dá a prática educativa no cotidiano da escola para realizar uma intervenção e conseqüentemente instigar nos professores uma reflexão crítica sobre a prática, afirma que considera

fundamental que a universidade, como agência formadora de profissionais, assumira com o sistema público a responsabilidade de participar de uma rede de iniciativas que ofereçam suporte a tais profissionais, de forma a contribuir no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais no ensino comum (JESUS, 2015, p. 96).

Vale ressaltar que uma instituição de ensino superior não precisa necessariamente ter uma linha de pesquisa voltada para estudos acerca da inclusão, para que possa articular uma parceria com o sistema de ensino, uma vez que um dos princípios que norteiam a formação inicial docente é a contribuição para a consolidação de uma nação soberana, justa, inclusiva e que se atente ao reconhecimento e à valorização da diversidade (BRASIL, 2015b).

Em se tratando de comunicação e atividades que contemplem as necessidades dos alunos, tivemos um avanço significativo nas políticas com a elaboração da Lei nº 10.436 em abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005, que visa a inclusão dos alunos surdos tanto na educação básica quanto superior. Esta Lei dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, intérprete e tradutor/intérprete de

LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Observa-se nos últimos anos um número crescente de instituições com a oferta de cursos destinados ao ensino de LIBRAS e a sua tradução/interpretação. Uma universidade bastante conceituada pelos inúmeros estudos acerca da Língua de sinais e que tem uma das profissionais de maior referência em se tratando desta modalidade linguística, professa PhD Ronice Müller de Quadros, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, tem estabelecido parcerias com universidades e instituições de várias regiões do Brasil para oferecer o curso Letras Libras EaD, que habilita os profissionais ao ensino da Língua. Dentre as cidades polo<sup>7</sup> de apoio presencial dos cursos a distância, estão: Joinville/SC, Santa Rosa/RS e São Luís/MA, aderidos em 2014, e Manaus/AM, Fortaleza/CE e Ribeirão da Neves/MG com a primeira turma formada em 2016.

Em termo de avanço, em 2008 tivemos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Este documento passou a considerar como alunos com necessidades educacionais especiais, os com deficiência, os com altas habilidades/superdotação e os com transtornos globais do desenvolvimento - TGD, atualmente denominado Transtorno do Espectro Autista - TEA e que a partir da Lei 12.764 de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, passaram a ser considerados pessoas com deficiência. Embora não tenha a força de lei, é um documento norteador que orienta os sistemas de ensino a dar respostas adequadas às necessidades educacionais desses alunos de modo a contribuir para o seu acesso, participação e aprendizagem escolar (BRASIL, 2008b).

Suas diretrizes reafirmam o disposto em outros documentos que visam a inclusão dos alunos supracitados, contudo, diferentemente dos demais, como a LDB, não faz referência à possibilidade de esses alunos serem atendidos, escolarizados, em outros espaços que não seja no ensino regular. De acordo com o texto “a educação especial [...] disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008b, p. 15).

---

<sup>7</sup> <https://libras.ufsc.br/libras-distancia/polos/>

Os serviços disponibilizados pela educação especial são realizados nas Salas de Recursos Multifuncionais, o que é chamado de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde as atividades desenvolvidas diferenciam-se das realizadas nas salas de aula regular, com o objetivo de, por meio dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminar as barreiras que impedem a plena participação dos alunos nas atividades escolares. O documento deixa claro que esse atendimento é complementar, no caso dos alunos com deficiência, e suplementar, no caso dos alunos com altas habilidades, e não substitui a escolarização no ensino regular. Aliás, o atendimento passa a integrar a proposta pedagógica da escola e deve estar registrado no seu Projeto Político Pedagógico – PPP (BRASIL, 2008b). Suas diretrizes dão sustentação a práticas que visam a inclusão escolar, considerando as necessidades dos alunos e não desmerecendo os serviços de apoio tão necessários ao desenvolvimento e êxito desses alunos quanto ao apoio aos professores da sala regular que precisam de orientação especializada.

No ano seguinte, 2009, foi elaborado o Decreto 6.949 que ratifica a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado em New York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira. Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, esta convenção estabelece que os Estados-parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vive (BRASIL, 2009a).

Segundo Cury (2013) este Decreto impeliu a elaboração do Parecer nº 13/2009 que versa sobre as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, do qual resultou a Resolução nº 4/2009 que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, com o dever de ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais – SRM, da própria escola ou em outra escola de ensino regular. Esta resolução define o público-alvo a ter acesso aos serviços disponibilizados nas SRM.

É importante esclarecer que essas salas são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde é realizado o AEE, com os alunos com deficiência e com altas habilidades. Elas “são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização” (ROPOLI, 2010, p. 31). Como forma de orientar o AEE, foi promulgado o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, e dentre outras questões prevê:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2011a, p. 1).

Ainda neste mesmo ano, o Governo Federal lançou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto 7.612/11, objetivando implementar novas iniciativas e intensificar ações que já estavam sendo desenvolvidas pelo governo em prol das pessoas com deficiência. A proposta do Plano era “investir em recursos e serviços de apoio à educação básica” (BRASIL, 2011b, p.11) com ações pontuais para acesso e permanência dos alunos com deficiência, como implantar Salas de Recursos Multifuncionais, promover acessibilidade nas escolas, possibilitar formação dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais com o Atendimento Educacional Especializado, além de outras ações como a aquisição de ônibus escolares acessíveis e a ampliação do Programa BPC [Benefício de Prestação Continuada] na Escola (BRASIL, 2011b).

Em 2014, foi elaborado o atual Plano Nacional de Educação (PNE), após amplo debate que envolveu vários atores, entre eles o Poder Executivo, Congresso Nacional, Movimentos Sociais, Sociedade civil (gestores), entre outros, e aprovado pela Lei nº 13.005 de junho de 2014, correspondendo ao período de 2014 a 2024. Este PNE apresenta 10 diretrizes, todas em consonância com as propostas de educação inclusiva, e que estão expressas nos incisos do art. 214 da Constituição. Conta com

20 metas e 254 estratégias. Dentre as metas destacamos a Meta 4 na qual estão especificamente definidas as estratégias, num total de 19 que se pretende implementar para melhorar as condições de escolarização dos alunos com deficiência e altas habilidades ou superdotação.

Ainda acerca das políticas públicas, o mais recente documento é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a então Lei brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência, que traz muitos avanços com relação aos direitos do deficiente como cidadão, tratando de questões referentes à acessibilidade, trabalho, combate ao preconceito e discriminação e, claro, da educação. A esse respeito reafirma em seu art. 27, capítulo IV, que:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015a, p. 9).

Além do mais, a LBI (2015) trata em seu texto da obrigatoriedade das escolas privadas em receber alunos com deficiência no ensino regular e de realizarem as devidas adaptações sem que nenhuma cobrança adicional seja repassada aos responsáveis dos alunos. Ratifica em seu artigo 98, o disposto na Lei nº 7.853/99 acerca da punição a quem recusar a matrícula em decorrência da deficiência. Outra questão importante apresentada nesta Lei foi a referência e conceituação dos profissionais de apoio escolar com sendo

pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015a, p. 3).

Este esclarecimento é de suma importância para que esse profissional não seja confundido com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado que desenvolve as atividades nas salas de recursos multifuncionais - SRM, pois suas atribuições são distintas. Esta Lei ao garantir à pessoa com deficiência, em seu art. 74, “acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços

de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015a, p. 21), automaticamente exige dos professores uma maior qualificação quanto às suas práticas educativas, logo, há a necessidade de mais investimento pessoal dos profissionais e dos sistemas educacionais em formações para promover essa qualificação, redirecionando o foco para a diversidade nos espaços escolares, aliando teoria e prática no processo ensino aprendizagem.

Nota-se que ao longo do texto utilizamos os termos “especiais”, “necessidades especiais”, “necessidades educacionais especiais” e “deficiência”. A título de esclarecimento, conceituaremos todos os termos, pois utilização de cada um decorre das mudanças conceituais que envolveram a mudança de concepção acerca desses alunos ao longo do tempo e em outros momentos pela comodidade encontrada por documentos oficiais, na busca por uma linguagem politicamente correta. Trata-se de questão que precisa ser esclarecida e as expressões devidamente conceituadas, pois o uso constante de determinados termos criam ou mantêm um modo de pensar que perpetua a segregação, exatamente o que a proposta da inclusão visa combater. Por isso concordamos com Sasaki (2003) quando afirma que

Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Elas moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, como aqueles em torno da pessoa com deficiência (SASSAKI, 2003, p. 27).

A começar pelo termo “especial”, Mittler (2003) é bastante enfático ao afirmar que a utilização contínua do termo representa discriminação, pois outrora era utilizado apenas porque o sistema educacional não era capaz de responder às necessidades das crianças marginalizadas. Concordamos com o autor quanto ao caráter discriminatório do termo, pois ao nos referirmos às crianças e jovens com deficiência como “especiais”, estamos excluindo e desmerecendo os demais indivíduos, já que todos nós, com nossas diferenças e particularidades inerentes ao ser humano, somos especiais. Carvalho (2010) corrobora com essa linha de raciocínio afirmando que:

Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; [...] são os procedimentos de ensino a serem adotados; e [...] as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem (CARVALHO, 2010, p. 18-19).

A partir deste enfoque e considerando que todos somos diferentes, inclusive de nós mesmos à medida que crescemos e nos desenvolvemos, é que poderemos ter ações mais adequadas ao aprendizado nos espaços escolares e com práticas mais inclusivas.

Dando continuidade às conceituações, vimos até pouco tempo na LDB 9.394/96, no capítulo que trata exclusivamente da educação especial, o termo “necessidades especiais”, sobre o qual Sasaki (2003), além de alertar para que não seja utilizado como sinônimo de deficiência, embora pessoas com deficiência possam ter necessidades especiais, esclarece que a expressão possui um significado mais amplo e não se restringe à educação, podendo se referir a necessidades da vida diária. No entanto, esta nomenclatura foi alterada em 2013, com a publicação da Lei complementar nº 12.796/2013, que atualizou alguns artigos da LDB 9.394/96, dentre eles os do capítulo VI que trata da Educação Especial. Onde se lia educandos portadores de necessidades especiais, lê-se educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assim como consta na PNEEPEI.

Conforme afirmamos, pessoas com e sem deficiência podem apresentar necessidades especiais: um usuário de cadeira de rodas em um prédio público que não tem elevador, nem rampa; um surdo em uma agência bancária, onde não tenha funcionário que domine a língua de sinais; egressos em instituições de dependentes químicos; pessoas com doenças graves; meninas tiradas da prostituição infantil, entre outros. Em todos os casos as pessoas têm necessidades especiais, porém não relacionadas à questão educacional e sim a questões do cotidiano, acessibilidade, locomoção, comunicação, cuidados específicos com a saúde, acompanhamento psicológico, entre outros.

Com relação aos outros dois termos, necessidades educacionais especiais e deficiência, percebemos um equívoco comum quanto às suas conceituações e que precisa ser esclarecido. O primeiro não pode ser usado como sinônimo do segundo, pois conforme já expresso na Declaração de Salamanca (1994) e de acordo com o documento Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais:

a expressão necessidades educacionais especiais (NEE) pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades

decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s) (BRASIL, 2003, p.27).

O documento esclarece que as necessidades educacionais podem advir de diversas situações que possam gerar dificuldade de aprendizagem em algum momento do processo de escolarização, sejam elas decorrentes de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos como, por exemplo: as crianças com condições físicas, intelectuais, sensoriais e emocionais diferenciadas; as que vivem nas ruas e que muitas vezes trabalham; as que migram para lugares com costumes e valores diferentes dos adquiridos em seu ambiente anterior e familiar; as de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; além das crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 2003). No que se refere à deficiência, consta na LBI (BRASIL, 2015) em seu art. 2º que:

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, 2015a, p.1).

É importante lembrarmos que a deficiência ainda é confundida com patologia, ou seja, como doença, e as características decorrentes dela, como por exemplo, não ver, não ouvir e/ou não andar, as impedem de ter uma vida “normal” na sociedade (CARVALHO, 2010). Mas paulatinamente essa visão vai sendo transformada e as práticas renovadas.

A partir dessas elucidações, compreendemos que necessidades educacionais refere-se à adequação do ensino ao aluno e está relacionado a sua interação com a proposta ou a realidade educativa ao qual é inserido (GLAT e PLETSCHE, 2012) enquanto que deficiência é uma característica do indivíduo. Sendo assim, alunos com a mesma deficiência podem requer recursos e metodologias distintas para sua aprendizagem. Em outros casos há os que têm deficiência, mas não necessitam de educação especial. O deficiente físico, por exemplo, o que lhe falta, dependendo da situação é a acessibilidade física. Em contrapartida, um aluno que não tem deficiência pode necessitar de adaptações quanto a sua aprendizagem, como citado anteriormente, por exemplo, os alunos de minorias linguísticas como os indígenas que devido à dificuldade linguística necessitam de adaptações, mesmo que temporárias.

Neste sentido, as escolas têm a obrigação de prover condições para promover o sucesso na aprendizagem de todos os alunos.

Embora nosso olhar esteja voltado mais para as práticas com relação aos alunos do que com as nomenclaturas, a nossa preocupação em conceituá-las justifica-se pelo fato que o uso inadequado de determinados termos pode reforçar e perpetuar ideias e informações equivocadas, que acabam reverberando nas práticas sociais e educacionais. Dentre os termos mencionados discordamos com o uso de “especial” pelos motivos já explicitados, os demais têm sua relevância de acordo com a situação. No entanto, optamos por utilizar ao longo do texto a expressão “situações diversificadas de aprendizagem” referida por Beyer (2013), por entendermos que ela representa dignamente todos os alunos com e sem deficiência, pois cada um tem seu ritmo, suas necessidades, seu jeito peculiar de aprender.

### **2.3 O CENÁRIO ATUAL DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

A educação é um fenômeno resultado do trabalho humano, construída com lutas, com sabores e dissabores, por conseguinte, é complexa e histórica. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às necessidades nos diferentes contextos políticos e sociais, e a não tão recente inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares tem exigido respostas aos alunos, professores e à sociedade, em especial a partir dos eventos que marcaram a história educacional na busca pela ressignificação dos sistemas educacionais e das escolas, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), e em especial a Declaração de Salamanca (1994). Assim

uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos, particularmente os de **equidade**, e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, socioeconômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas (CARVALHO, 2016, p. 36) (grifo nosso).

Desde então, leis, decretos, resoluções e programas de formação continuada<sup>8</sup> são criados, reelaborados, retificados e ratificados visando garantir, em tese, o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, evidenciando o trabalho na diversidade como forma de enriquecimento para todos os envolvidos. Os que outrora foram alijados do convívio escolar ficando segregados em salas e/ou escolas especiais, hoje fazem parte da grande diversidade de alunos nas escolas regulares.

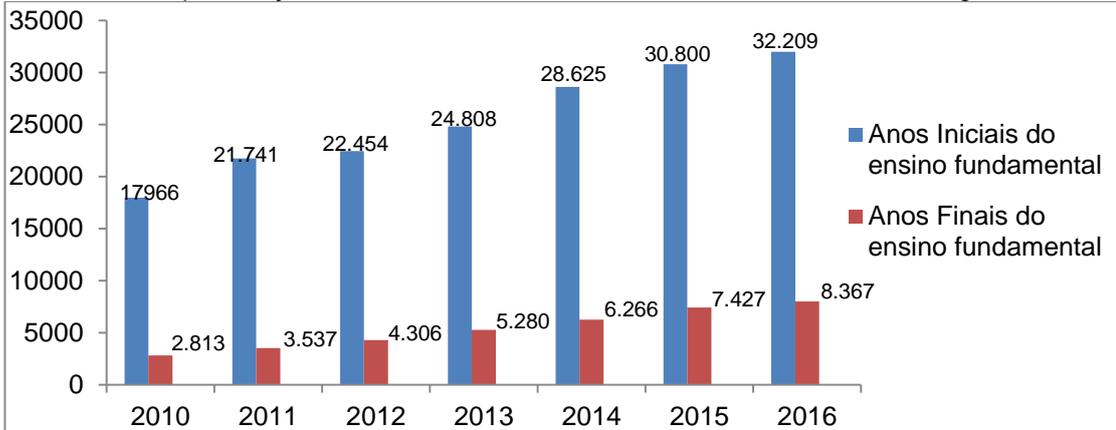
É preciso compreender de fato como se dá a complexidade no processo de inclusão escolar, que não se resume a cumprir leis e ofertar vagas, é ter clareza que um projeto dessa natureza que envolve muitos atores, tanto professores, demais profissionais da educação, alunos quanto os familiares, demanda muito investimento e envolvimento de todos, especialmente dos gestores e órgãos responsáveis pela manutenção da educação, para garantir a todos equidade educacional, que segundo Carvalho (2016, p. 37) “significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldade se traduza em impedimento à aprendizagem”, equiparando as oportunidades de êxito escolar, pois desconhecemos a extensão da potencialidade humana.

É inegável observar que há um crescente movimento na sociedade brasileira, no processo de ampliação de legislações, diretrizes, principalmente a partir da década de 1990, em defesa dos direitos humanos, em que o Estado vem tentando responder às recomendações internacionais e às demandas internas da sociedade, além das reivindicações dos grupos específicos, entre eles os que defendem as pessoas com deficiência. Contudo, a elaboração de leis não garante sua implementação e desenvolvimento, os sistemas de ensino e as escolas ainda precisam se transformar, pois inclusão não se restringe à matrícula e permanência do aluno, envolve participação nas atividades escolares para que de fato haja aprendizado e possam progredir no processo de escolarização. O que temos observado nas escolas e confirmado nos dados extraídos do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL. MEC/INEP, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016), que há uma grande concentração de alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme os gráficos abaixo:

---

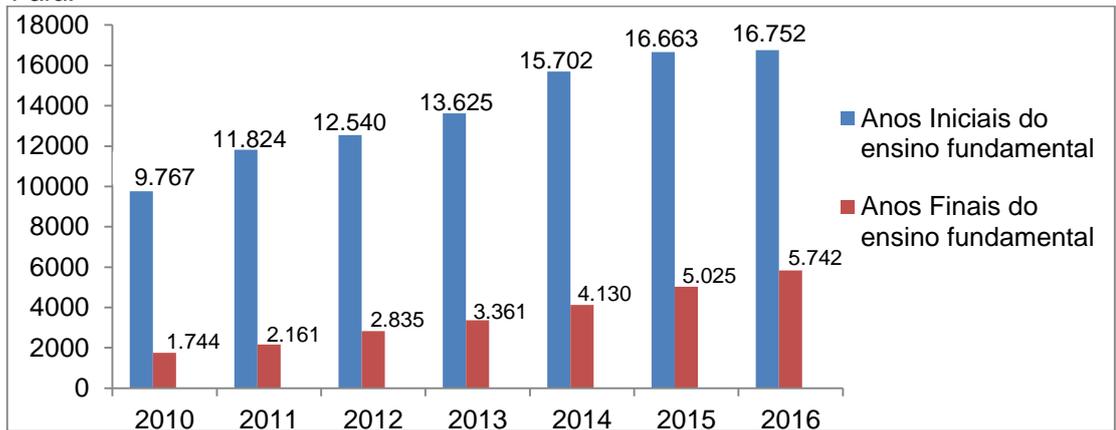
<sup>8</sup> Em 2003, o MEC lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com a finalidade de apoiar a formação de gestores e educadores, as ações foram desenvolvidas em municípios-polo que atendiam a outros municípios de abrangência; a partir de 2007, o programa passa a desenvolver outra modalidade de curso, Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado, específico para professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (GARCIA, R., 2013).

**Gráfico 1:** número de matrículas de alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na Região Norte.



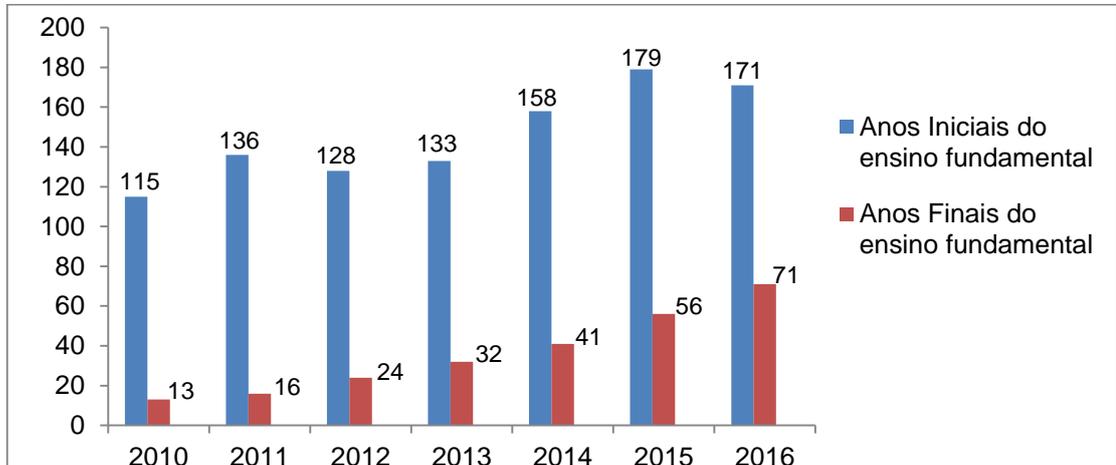
Fonte: INEP 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016

**Gráfico 2:** número de matrículas de alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental no Estado do Pará.



Fonte: INEP 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016

**Gráfico 3:** número de matrículas de alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental no município de Oriximiná.



Fonte: INEP 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016

De 2010 a 2016, período que analisamos e considerando os dados referentes à Região Norte, ao Estado do Pará e ao município de Oriximiná e somente as matrículas em escolas públicas, os dados são bastante significativos e revelam uma situação preocupante com relação à concentração dos alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental, que pode ser consequência de sucessivas retenções dos alunos nesses anos ou da evasão escolar, todavia isso deve ser alvo de outras investigações.

Nosso propósito ao apresentar tais dados foi de ratificar a necessidade de realizar a pesquisa neste segmento de ensino, devido essa discrepância no que se refere ao quantitativo de alunos, e assim a partir de uma amostra representativa dos professores, saber como estão sendo desenvolvidas as formações e se tem contribuído para as práticas em sala de aula. Esta preocupação com as formações parte do compromisso que nós educadores temos em dar as respostas educativas adequadas a todos os alunos para que tenham êxito no processo de aprendizagem, adquirindo o conhecimento formal, acadêmico que a escola deve oferecer, de acordo com suas necessidades e assim possam dar continuidade em seus estudos e não fiquem apenas na socialização.

Como contribuição a esse compromisso docente com a aprendizagem, Ainscow (2004) aponta três aspectos que se inter-relacionam e nos quais o processo de inclusão escolar deve se basear, a saber: a presença, a participação e a aquisição de conhecimentos. Nessa perspectiva, a inclusão só faz sentido se o aluno ao estar na escola, participa, aprende e desenvolve suas potencialidades.

O autor chama a atenção para um aspecto importante que é a identificação e superação das barreiras que dificultam a aquisição de conhecimento acadêmico e podem estar relacionadas com a organização da escola, a questão estrutural do prédio, o currículo, a maneira como são ensinados, e muitas vezes as barreiras que estão na mente das pessoas, as mais difíceis de superar. E embora os conceitos acerca da inclusão tenham evoluído, muitos, na prática, ainda não conseguiram acompanhar as mudanças. É preciso considerar que:

No sentido da evolução dos conceitos percebemos muito mais a aproximação da prática escolar da integração à semântica da palavra inclusão. O que as experiências de integração escolar têm nos evidenciado, desde os anos 60, até o período atual, é que em muitas situações propomos a educação inclusiva e temos uma prática de integração escolar. Nesse sentido, o fato da formalização da educação

inclusiva ao longo dos anos 90 não tem garantido, nos sistemas escolares, ações pedagógicas à altura do paradigma inclusivo (BEYER, 2015, p. 74).

É o que destacam Glat, Pletsch e Fontes (2007) em seus estudos. De acordo com as autoras apesar dos discursos propagados, tanto nas diretrizes educacionais quanto nos espaços escolares, serem fundamentados nos preceitos da educação inclusiva, a inserção de alunos com deficiência, em especial os com comprometimentos mais acentuados, nesse grupo destacamos os com paralisia cerebral - PC, no dia a dia das escolas tem ocorrido muitas vezes, sob os dois modelos educacionais: o da integração e da inclusão.

No primeiro caso, esses alunos (geralmente vindos do ensino especial) são matriculados nas classes comuns na medida em que apresentam condições de acompanhar a turma, recebendo acompanhamento do professor especializado de forma paralela. No segundo caso, os alunos são incluídos diretamente no ensino regular, independente do nível de comprometimento, ficando a escola responsável por desenvolver estratégias para atendê-los no próprio contexto da sala comum.

A esta reflexão das autoras, acrescentamos a situação de municípios onde não há escolas ou classes especiais, onde o que prevalece é o princípio da integração, em que o aluno é matriculado mediante a demonstração de estar apto a acompanhar a turma, caso contrário, recebe o acompanhamento do especialista em educação especial na própria residência (quando recebe), e na grande maioria sem nenhum vínculo com a sala regular. Carvalho (2016) afirma que há urgência em ressignificar os papéis das escolas para que se tornem inclusivas, mas é realista ao reconhecer que existem fatores que contribuem para essa contínua exclusão nos espaços escolares, como:

- as condições sociais e econômicas de nosso país e que têm acarretado a desvalorização do magistério fazendo com que, muitas vezes, as escolas funcionem como espaços de abrigar e de cuidar os alunos em vez de serem espaços para a construção do conhecimento e de exercício da cidadania;
- as condições materiais em que trabalha nossos professores;
- sua formação inicial e continuada;
- as condições requeridas para que a aprendizagem se efetue em “clima” prazeroso e criativo (CARVALHO, 2016, p. 39).

São fatores identificados no dia a dia nas escolas, mas que não são facilmente superados sem a implementação de políticas educacionais que favoreçam o processo de inclusão escolar. Além do mais há a necessidade de mudanças estruturais, atitudinais e conceituais, principalmente quanto à aprendizagem dos alunos, em particular dos com deficiência. Em face dessas mudanças, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação dos profissionais da educação, em especial do professor de classe regular, para o desenvolvimento de atividades levando em consideração a diversidade e as especificidades dos alunos com deficiência.

Autores como Beyer (2013; 2015), Carvalho (2010; 2016) e Bueno (2011) têm analisado o processo de inclusão desses alunos, os desafios que perpassam por formação adequada aos professores e a reorganização do trabalho pedagógico. Outros como Garcia R. (2013; 2015), Glat e Nogueira (2003), Glat e Pletsch (2012) e Mazzota (2011) acrescentam, ainda, como eixo de reflexão, a política de inclusão educacional que precisa ser melhor direcionada a fim de possibilitar ações concretas e com as respostas educativas adequadas à pluralidade de sujeitos nos espaços escolares. Essas discussões alertam para a grande relevância de se apropriar dos conhecimentos acerca das políticas que norteiam a formação e o trabalho docente para cobrar melhorias na qualidade do processo ensino aprendizagem.

Nesse sentido, conhecer e compreender as políticas de formação de professores para a educação inclusiva propostas em nível local é relevante para analisarmos as propostas de formação continuada, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, bem como a concepção dos docentes acerca dessas formações. Posto isto, concordamos com Glat e Nogueira (2003) quando afirmam que:

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo que oriente o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar [...] a educação escolar como um todo (GLAT e NOGUEIRA, 2003, p.140).

Esse benefício a toda educação escolar, pode ser viabilizado pela organização do sistema educacional, levando em consideração a realidade das escolas, em articulação com os seus projetos educativos, mobilizando toda a comunidade escolar, pois “hoje, não basta mudar o profissional: é preciso mudar também os contextos em que ele intervém” (NÓVOA, 1992, p. 26). Dessa forma as formações poderão fomentar discussões, reflexões e troca de experiências entre os que atuam e os que ainda não

atuam em salas de aula com educandos com deficiência, estabelecendo uma conexão entre a teoria e a prática, no “fazer pedagógico” de uma educação inclusiva, bem como contribuir para a conquista da autonomia profissional dos professores diante das diversas situações que emergem no cotidiano da prática educativa.

Não temos dúvida de que ao longo desses dezessete anos, a contar de 1990, as legislações e as políticas educacionais brasileiras apresentaram progresso, no entanto, ainda há uma grande distância entre o discurso dos dispositivos legais e o que acontece na prática diária das escolas e salas de aula, em especial nos lugares mais distantes dos grandes centros.

Beyer (2013) nos ajuda a analisar essa contínua ruptura entre o legal e o real, afirmando que o projeto de inclusão escolar no Brasil que se intensificou significativamente na década de 90, teve influência dos resultados decorrentes das experiências em outros países, todavia ocorreu no sentido inverso. Enquanto que o processo de integração nos países como a Alemanha e Estados Unidos configurou-se por um movimento dos familiares das crianças com deficiências descontentes com a forma de escolarização segregada que seus filhos recebiam, no Brasil, esse movimento foi articulado primeiramente por estudiosos da área e técnicos de secretarias, nos gabinetes, desconsiderando a realidade concreta das escolas, dos professores e das famílias dos alunos com deficiência. As decisões foram tomadas de forma arbitrária, por quem detinha conhecimento teórico e não experiencial, como os pais e professores. Práticas que ainda são comuns, que como popularmente se diz “vem de cima para baixo” não dando vez nem voz para os que estão no dia a dia das escolas.

Dessa forma, não houve oportunidade de se discutir as propostas de integração, que hoje evoluiu para inclusão, e amadurecer as ideias de forma conjunta, ouvindo e envolvendo toda a sociedade, em especial a comunidade escolar e as famílias dos alunos. As políticas públicas do Brasil procuraram seguir as tendências internacionais para garantir os direitos educacionais das pessoas com deficiência, porém sem analisar o contexto real do país, com dimensões continentais e com grande desigualdade social e econômica.

Embora não possamos alterar o passado precisamos conhecê-lo para buscar alternativas e estratégias a fim de melhorar o futuro e o presente. Exemplos temos como o do Reino Unido que se preocupou em ofertar formação para todos os que estavam diretamente ligados à educação, como os professores, diretores de escolas,

membros dos conselhos escolares e comunitários, políticos, legisladores, e os pais dos alunos. No entanto, nossa realidade social e econômica é diferente e a educação não parece ser prioridade do governo. Dito isto e diante da grande demanda de alunos tão singulares e considerando o ensino no nosso país tão negligenciado pelo poder público, com a ausência de políticas que possibilitem formação adequada aos professores para trabalharem com a pluralidade, nos dedicaremos a analisar nas seções seguintes a formação continuada dos professores, compreendendo a importância e os desafios da formação diante da diversidade escolar do contexto inclusivo.

### 3. FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

Paulo Freire

Nossa pesquisa tem como foco a formação continuada, no entanto, precisamos considerar que a docência envolve um aprendizado e aperfeiçoamento diário, que se estende ao longo da vida do professor, para que seja dada as respostas educativas às demandas que se apresentam em dado contexto histórico e que estão em constante mudança. Por esse prisma, a formação continuada é apenas uma fase do processo de desenvolvimento profissional docente, que perpassa pela própria experiência enquanto aluno, suas crenças, seus valores, pelo aprendizado na formação inicial, na experiência prática do dia a dia, na relação com seus pares, no contexto da instituição no qual está inserido, em um processo permanente de desenvolvimento.

Nesse sentido há uma grande preocupação com o processo formativo dos professores, o como está ou deve ser realizado. De acordo com Nóvoa (2013, p. 114) essa preocupação aparece geralmente “ligada a questões dos modelos e estratégias utilizados, da sua adaptação à evolução do papel do professor e educador e à diversidade dos contextos em que a ação educativa vai se desenvolver, de preparação para a investigação e para a inovação”.

Conforme assevera Nóvoa (2013, p. 15) “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. E como pessoa, como ser humano, possui uma identidade própria que vai se construindo ao longo da vida, do contexto histórico-social ao qual está exposto e por meio das relações que estabelece pessoal e profissionalmente. Sua formação é permanente. Segundo Nóvoa

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação no sentido em que é um processo de formação (NÓVOA, 2013, p. 115).

Entendemos que a formação continuada é apenas uma fase do percurso formativo do professor, sendo parte integrante do seu desenvolvimento profissional, pois segundo Garcia M. (2009, p. 9) “o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada de professores”. Em termos de conceituação sobre o desenvolvimento profissional do professor faz-se mister apresentar algumas definições atribuídas em diferentes momentos, mas que representam e embasam nosso entendimento acerca da formação continuada. Tais conceitos foram reunidos em um artigo produzido pelo professor catedrático da Universidade de Sevilha, Marcelo Garcia (2009).

- O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (HEIDEMAN, 1990, p. 4 apud GARCIA, M., 2009, p. 10);
- O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros (FULLAN, 1900, p. 3 apud GARCIA, M., 2009, p. 10);
- Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente (OLDROYD & HALL, 1991, p. 3 apud GARCIA, M., 2009, p. 10);
- O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 1999, p. 4 apud GARCIA, M., 2009, p. 10);
- Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas (BREDESON, 2002, p. 663 apud GARCIA, 2009, p. 10);
- O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática (VILLEGAS-REIMERS, 2003 apud GARCIA, M., 2009, p. 10).

A estes acrescentamos o conceito de Imbernón (2011, p. 47), para o qual “o desenvolvimento profissional pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”. E acrescenta afirmando que deve fazer parte desse desenvolvimento todos os que trabalham na instituição educativa, pois contribui para que tudo melhore no ambiente de trabalho, seja em termos de conhecimento, relacionamento e inclusive as atitudes.

A construção da identidade docente requer um processo de longa duração e não tem um momento que se possa definir como finito. Um dos momentos de aprendizado da docência e construção da identidade é na sala de aula, com toda a sua complexidade, caracterizada pela multiplicidade de acontecimentos referentes a comportamento, a aprendizado e afetividade, enfim, a uma série de fatores imprevisíveis que acontecem no dia a dia da prática educativa.

Diante disso, a formação continuada tem assumido uma posição de excelência nas discussões relativas à educação. É uma preocupação constante entre os educadores mediante as dificuldades enfrentadas no dia a dia e ao reconhecimento da pluralidade e da diferença humana presente nas salas de aula, da constatação, evidenciada ao logo da prática educativa, acerca da precária formação inicial que não proporcionou os conhecimentos necessários para desenvolver atividades com um público heterogêneo.

Dessa forma, muitos cursos de formação continuada têm surgido no Brasil. Segundo Gatti (2008) são motivados pelas exigências impostas pelo atual contexto histórico e social, nas condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados ao ensino e aos currículos, nos desafios postos aos sistemas de ensino pelo acolhimento cada vez mais crescente de crianças e jovens, nas dificuldades diárias anunciadas e vivenciadas pela comunidade escolar, em especial na dos docentes, pois “hoje os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social” (NÓVOA, 2001, p. 2).

Ao longo dos anos temos identificado inúmeros termos para se referir a esse tipo de formação como, por exemplo: aperfeiçoamento, capacitação, qualificação, treinamento, reciclagem, aprimoramento, entre outros. Segundo os estudos de Gatti (2008) não há uma definição exata sobre o que seja formação continuada, pois tudo o que é realizado após a graduação com a finalidade de aprimoramento profissional

recebe esta denominação, independente da carga horária, da instituição que oferta, do local ou da modalidade, seja presencial ou a distância. No documento Referenciais para formação de professores, a formação continuada é conceituada como “a formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora da escola, considerando diferentes possibilidades (presenciais ou a distância)” (BRASIL, 1999, p. 19). Complementando esta conceituação, a Resolução nº 2/2015, no art. 16, esclarece que a formação continuada, em sua essência,

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, **tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente** (BRASIL, 2015b, p. 13) (grifo nosso).

O documento também define no parágrafo 1º deste artigo, que a formação deve envolver “atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros” (ibdem, p. 14); define a carga horária para atividades ou cursos de atualização, que varia de 20 (vinte) a 80 (oitenta) horas, compreendendo atividades diversas; cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, todos em conformidade com o projeto pedagógico de instituição de educação superior (BRASIL, 2015b)

No entanto, a grande quantidade de situações que levam a nomenclatura formação continuada nos gera uma preocupação com a qualidade e a relevância de sua realização, se constitui-se de fato num referencial concreto de apoio ao exercício docente, não somente por questões de carga horária, mas especialmente no que diz respeito ao fazer pedagógico diante das situações que envolvem alunos que apresentam situações diversificadas de aprendizagem, e isso envolve todos os alunos que compõem a comunidade escolar.

Por isso concordamos com Gatti, Barreto e André (2011, p. 198) quando nos chamam a atenção para o fato de que “ao abordar as modalidades de formação continuada, é mais importante discutir como são conduzidas as ações formativas do que como são nomeadas, porque o “como” evidencia mais claramente a concepção

de formação subjacente”. De fato, o tipo de formação seja oficina, palestra, curso de curta duração ou outra forma, não é fator determinante para se considerá-la relevante ou não, mas a forma como é implementada, como está estruturada, se considera o contexto real dos participantes de modo a ser mais significativa e contribua para a reflexão de suas práticas e se eles são protagonistas no processo, pois “na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles” (IMBERNÓN, 2010, p. 26).

E por que devemos nos preocupar com a melhoria na formação dos professores, se é significativa ou não, se os professores são protagonistas ou não? André (p. 18, 2016) nos responde: “porque os professores têm um papel fundamental no trabalho com crianças e jovens que frequentam a escola. Os professores são profissionais da relação, mediadores da cultura, analistas simbólicos que resolvem problemas diante de realidades incertas, e são, sobretudo reinventores de práticas e construtores de sentido”.

Além da preocupação com o profissional, não podemos nos esquecer do outro lado da formação, que é aquele onde está a justificativa de ela (a formação) existir, onde está a quem ela é destinada, pois se há preocupação com formação de qualidade, seja inicial ou continuada, é para que o docente, além de fortalecer sua profissão, de sentir-se seguro no desenvolvimento de suas práticas, é para que possa proporcionar melhores condições de aprendizagem aos alunos, que estes possam se apropriar de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para que se desenvolvam de forma autônoma e tornem-se cidadãos criativos (ANDRÉ, 2016).

Simultaneamente a essas questões, a formação continuada precisa gerar questionamentos referentes às políticas públicas que possam viabilizar melhores condições para a sua realização, constituindo uma cultura social e educacional que valorize esse processo formativo e conseqüentemente o trabalho docente. Para refletirmos sobre “como” as formações estão sendo conduzidas, perpassaremos pelos aspectos legais que as normatizam para que sejam planejadas pelos órgãos ou grupos responsáveis por sua implementação.

### **3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AO PLANEJAMENTO**

Para discorrermos sobre a legalidade da formação continuada, recorreremos a alguns documentos citados na seção que aborda o caminho da inclusão escolar, pois

como nosso foco é a formação continuada numa perspectiva da educação inclusiva esses caminhos estão intimamente relacionados. Estudos recentes como os de Glat e Pletsch (2012) e Baptista (2015) acerca da inclusão de alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação nas salas regulares confirmam que a proposta de educação inclusiva ainda continua trazendo muitos desafios para os professores, principalmente porque sua formação vem historicamente sendo pautada no preparo para o ensino em classes homogêneas.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 em seu art. 59, inciso III, determine que os sistemas de ensino devam assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, **professores do ensino regular capacitados para a integração [...] nas classes comuns**” (BRASIL, 1996) (grifo nosso), categorizados por BUENO (2011) como professores especialistas e generalistas, respectivamente, é preciso analisar como as formações estão sendo concretizadas, considerando que o trabalho desses profissionais não deve ser desenvolvido isoladamente.

Pesquisadores como Carvalho (2016), Pletsch (2009), Glat e Pletsch (2012), revelam que a realidade das escolas brasileiras ainda está aquém do que se espera de uma escola com práticas inclusivas, no sentido de oferecer as respostas educativas que atendam às necessidades dos alunos, à medida que são desconsideradas outras questões que independem da capacidade do professor em desenvolver atividades inclusivas, como a precarização do trabalho docente, a jornada de trabalho excessiva, os salários baixos e defasados com relação a outras profissões, a falta de um espaço adequado que melhor proporcione a reflexão da prática e o planejamento das ações (PLETSCH, 2009), bem como a falta de tempo para essa reflexão e planejamento. Apropriando-nos do pensamento de Beyer (2013), podemos dizer que a sensação é o descompasso entre as políticas educacionais e a realidade educacional brasileira, pois de acordo com o art. 16 da Resolução nº 02/2015, a formação continuada deve levar em conta

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como **os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida**;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - **o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;**

IV - **o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes,** capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015b, p.14) (grifo nosso).

O disposto no documento comprova a discrepância entre o legal e o real, já que orientações para a condução das formações estão sendo elaboradas, no entanto falta efetivá-las nos espaços concretos das escolas e dos sistemas de ensino, em especial o destacado no texto. O grifo no trecho da LDB é mais um exemplo do descompasso entre as políticas e a realidade educacional, pois na Resolução nº 2/2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a definição de “professor capacitado” é

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que **comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial** adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b, p. 3) (grifo nosso).

No entanto, a maioria dos professores não teve formação em Educação Especial ou disciplinas consistentes para o trabalho com a pluralidade escolar, embora desde 1994, com a Portaria 1.793/94 já houvesse a previsão do oferecimento de disciplina e conteúdo da Educação Especial nos currículos de todos os cursos de licenciatura (BRASIL, 1994b). Outra inconsistência é que nem todas as escolas têm Sala de Recursos Multifuncionais, SRM, e mesmo nas escolas onde elas existem, o contato entre os profissionais que atuam nessas salas e os das salas regulares é insólito devido entre outros fatores à incompatibilidade de horário e jornada de trabalho excessivo dos professores das salas regulares e dos professores das SRM,

por trabalharem em escolas ou horários diferentes, impossibilitando o contato contínuo.

Ainda com referência à LDB, o Art. 67 deste documento, afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, de modo que lhes sejam assegurados, dentre outras questões, “aperfeiçoamento continuado, piso salarial e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (p. 23). Direitos ratificados no Plano Nacional de Educação (2001), e em nível municipal na Lei 7315/2010, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público e dos Trabalhadores da Educação do Município de Oriximiná (2010), PCCR. Por sua vez, a Resolução CNE/CP Nº1/2002, até então considerado um avanço na legislação, trouxe as seguintes determinações:

Art 2º. A organização curricular de cada instituição observará [...] o preparo para:  
I- o ensino voltado à aprendizagem do aluno;  
II- o acolhimento e o trato da diversidade;  
III- o exercício de atividades de enriquecimento cultural;  
IV- o aprimoramento em práticas investigativas;  
V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;  
VI- o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;  
VII- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002b, p. 2).

Estas determinações tiveram um reforço com as exigências presentes no Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado no ano pela Lei nº 10.172/01. Dentre as 28 metas contidas em seu texto direcionadas à Educação Especial, a de nº 19 previa a inclusão de conteúdos e disciplinas específicas para capacitação referente ao atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. E a de nº 20, previa a inclusão ou ampliação, nas universidades públicas, de cursos com habilitação específica para formar pessoal especializado para o atendimento dos alunos, num período determinado de cinco anos. Todavia, a vigência deste PNE se encerrou e a realidade dos egressos da licenciatura permaneceu sem alteração. Os professores têm iniciado sua vida profissional sem a devida orientação para trabalhar em turmas heterogêneas.

Em pesquisa realizada em 2009 acerca dos currículos de alguns cursos de licenciatura, como Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas,

dos quais foram solicitados os projetos político-pedagógicos, as ementas das disciplinas e as bibliografias dos cursos das instituições investigadas, Gatti e Nunes (2009) concluíram que apenas 3,8% destas instituições disponibilizam disciplinas referente à Educação Especial para os licenciandos. Segundo as autoras

Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a essas modalidades educacionais [educação de jovens e adultos, educação especial], seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimentos de fundo (GATTI e NUNES, 2009, p. 22)

Em 2011 e 2012, Gatti (2018) refez o estudo, no entanto o resultado segundo a autora foi impactante, pois revelou a necessidade de repensar a estrutura curricular dos cursos que formam professores em instituições públicas e privadas, identificando incoerências entre ementas e bibliografias de alguns cursos. Para a autora ainda persiste “a mentalidade de que para formar o professor basta que ele domine os conhecimentos de sua área” (GATTI, 2018, p. 26).

No entanto, sabemos que as situações que se apresentam no dia a dia da sala de aula vão muito além do que o mero conhecimento do componente curricular possa dar conta de resolver, pois estamos lhe dando com seres humanos, com indivíduos que se apresentam de forma distinta para o aprendizado, seja por questões intelectuais, sociais, culturais, entre outras (PIMENTA, 2012). Pimenta afirma que nos dias atuais

não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas do conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico). Faz-se necessária a contextualização de todos os atos, seus múltiplos determinantes, a compreensão de que a singularidade das situações necessita de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas, etc. Perspectivas que constituem o que se pode chamar de cultura profissional da ação, ou seja, que permitem aclarar e dar sentido à ação (PIMENTA, p. 08, 2012).

Bolzan (2009, p. 27), também corrobora com essa compreensão, afirmando que “o processo de aprendizagem ultrapassa as situações de controle e domínio sobre os conteúdos escolares a serem aprendidos, instaurando-se como organização do trabalho pedagógico”. Essa organização deverá ter em conta a contextualização

mencionada por Pimenta (2012), cujas situações deverão ser analisadas por todas as óticas necessárias para uma prática pedagógica significativa, e que será efetivada [a organização] mediante o conhecimento pedagógico que deve ser adquirido primeiramente no processo de formação inicial.

Segundo Bolzan (2009, p. 23), “conhecimento pedagógico é um conceito-base que se refere a um conhecimento amplo, implicando o domínio do saber-fazer (estratégias pedagógicas) bem como do saber-teórico e conceitual e suas relações”. Com esse conhecimento o professor tem a possibilidade de realizar aprendizagens, em situações e contextos diferentes, considerando as individualidades dos alunos, de modo a favorecer uma aprendizagem significativa mediante a interação com seus pares (BOLZAN, 2009). No entanto, não é o que vem acontecendo, como revela a fala de um dos professores participantes da pesquisa que ratifica a pesquisa realizada por Gatti.

*[...] na academia, na universidade não tive preparo nenhum, o meu campo de estudo é a História e o contexto cultural dela, pelo menos foi a minha pesquisa. Então, dentro do que eu posso dizer que foi o magistério, o preparo que eu tive enquanto professor, ele foi todo baseado nos alunos “normais”. Nós tivemos estágio de educação infantil, de EJA, de ensino fundamental menor, de educação física, mas nenhuma prática, talvez porque naquele tempo nem se pensava nisso, então eu não tive nenhum preparo, nem no magistério e nem na academia para trabalhar com a educação especial. Então na medida que ela chega pra mim nesse momento já na sala de aula, eu não tinha nada, absolutamente nada pra lançar mão para trabalhar, a não ser a pesquisa em si, partir para a internet, para os livros, para os vídeos e aquilo que a gente pode ter de acessível nesse momento (PROFESSOR HEITOR<sup>9</sup>).*

Essa constatação, mediante a pesquisa de Gatti e o depoimento do professor permite inferir que os cursos de licenciatura não estão oferecendo base pedagógica para que os professores possam atuar em salas inclusivas, especialmente relacionados aos alunos com deficiência. Sendo assim, a formação continuada que deveria ser um aprimoramento dos conhecimentos docentes adquiridos ao longo de sua formação inicial, assume um caráter complementar. Conforme assevera Gatti em entrevista concedida recentemente à Revista Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, a formação continuada, no Brasil,

---

<sup>9</sup> O professor formou-se em Magistério no ano de 2006 e em História no ano de 2013.

“significa dar a formação básica em educação que não foi passada pelas licenciaturas” (GATTI, 2018, p. 27).

Dessa forma, a lacuna deixada na formação inicial dos professores referentes à Educação Especial, contribui muitas vezes para visões errôneas e estereotipadas com relação às pessoas com deficiência, que segundo Carvalho (2016, p. 56), “obedece a estereótipos sociais” em torno da “normalidade” e da deficiência, gerando no imaginário social um sujeito que sendo deficiente, torna-se um ser incapaz, improdutivo, pois é concebido apenas por suas limitações.

Infelizmente muitos profissionais ainda veem a deficiência ao invés do ser humano. Uma prática comum nas escolas é se basear no laudo médico apresentado pelo responsável do aluno para definir a sua capacidade de aprendizagem. O aluno passa a ser rotulado pela sua condição patológica e as expectativas do professor com relação a ele restringem-se à socialização com os colegas, resultando em atitudes e práticas excludentes, com base no “efeito da profecia” (BEYER, 2013, p. 22), em que as atitudes e as práticas docentes são reflexos das expectativas.

Outra discrepância entre o legal e o real é a frágil formação de professores para o AEE, profissionais de grande importância, responsáveis pelo suporte aos alunos com deficiência nas salas de recursos multifuncionais e aos professores das salas regulares, que deveria ser em nível superior, porém tem sido realizada por meio de cursos emergenciais: de extensão, aperfeiçoamento, ou pós-graduação, à distância, realidade comum em regiões afastadas dos grandes centros, como é o caso de Oriximiná, no interior do Estado do Pará, lócus da pesquisa. Vale destacar que no Brasil, há apenas duas universidades que oferecem cursos de licenciatura plena, presencial, em Educação Especial: a UFSM<sup>10</sup>, Universidade Federal de Santa Maria e a UFSCar<sup>11</sup>, Universidade Federal de São Carlos.

Diante destas questões, em 2003, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, iniciou a implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, como o compromisso de apoiar a formação continuada de gestores e

---

<sup>10</sup> Curso reconhecido pela Portaria Ministerial n. 141/81/MEC, publicada no DOU, de 13/02/81, Parecer 653/88/CFE, publicado no DOU, de 07/07/1988 e Portaria n. 698/2015/MEC, publicada no DOU, de 05/10/2015. Carga horária de 3.120 horas. Site: <https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=974> [http://w3.ufsm.br/edespecial/?page\\_id=107](http://w3.ufsm.br/edespecial/?page_id=107)

<sup>11</sup> Curso criado em agosto de 2008, conforme a Resolução ConsUni/UFSCar nº 588, e reconhecido pelo MEC em março de 2013, funciona, desde então, em período integral no campus de São Carlos, com carga horária total de 3.315 horas (4 anos de curso) Site: <http://www.cech.ufscar.br/eesp>

professores, disseminando a política de educação inclusiva, de modo a contribuir que as escolas brasileiras se tornassem mais inclusivas. Em 2004, o Governo lançou quatro livros sobre o Programa, por meio da série: Educação Inclusiva, como subsídio para o planejamento de uma educação mais inclusiva. Os volumes estavam divididos em: A Fundamentação Filosófica, O Município, A Escola e A Família (BRASIL, 2004), e ainda estão disponíveis em mídia no site do MEC.

O volume que trata sobre orientações para a organização dos municípios atribui-lhes responsabilidade quanto à efetivação da formação continuada para atender a demanda de alunos público-alvo da Educação Especial, tendo como documento norteador o Plano Municipal de Educação de cada município, afirmando ser indispensável a presença de recursos humanos preparados para promover o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2004). O texto ainda reitera que “professores do ensino regular e professores especialistas devem atuar cooperativamente para favorecer o sucesso de aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2004, p. 18), fazendo-se necessário que o município garanta número suficiente desses profissionais para atuar tanto na sala regular quanto no atendimento educacional especializado.

No entanto, as ações deste Programa não chegaram em todos os municípios de forma direta, foram desenvolvidas em municípios-polo que reuniam representantes dos municípios circunvizinhos e estes deveriam ser multiplicadores em seus locais de origem. Em 2007, o Programa, que faz parte do programa de formação de professores de educação especial em parceria com a Universidade Abera do Brasil (UAB), fora direcionado para o aperfeiçoamento específico dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (GARCIA, R., 2013), ficando os professores das salas regulares desassistidos de formações com enfoques direcionados para a inclusão dos alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação.

Em 2009, com o intuito de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, foi homologado o Decreto 6.755/09, que normatiza a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação Básica, instituída pelo MEC, e que orienta a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, Capes, no sentido de fomentar programas de formação inicial e continuada dos professores da educação básica que estão no exercício de sua função. Dentre os objetivos desta Política estão:

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VII - **ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial**, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009, p. 2) (grifo nosso).

Para garantir o cumprimento dessa Política cria-se Fóruns Estaduais de apoio à formação dos professores a fim de que sejam formulados planos estratégicos com base no diagnóstico acerca das necessidades dos sistemas de ensino, definindo as ações que serão desenvolvidas para o atendimento às necessidades de formação e otimizando os recursos de acordo com as responsabilidades assumidas por cada esfera envolvida (BRASIL, 2009). Vale ressaltar que esse Decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, e que dentre os seus objetivos não consta mais o inciso VII, grifado no texto do documento, que se refere à ampliação das oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social.

Ora, um sistema educacional que se denomina inclusivo precisa de profissionais que possam desenvolver atividades que levem em consideração as modalidades de ensino, a heterogeneidade, e em se tratando dos alunos com deficiência o direcionamento para um trabalho que considere as condições diversificadas de aprendizagem e que para isso necessita de um trabalho em parceria entre os

professores das salas regulares e os das salas de recursos multifuncionais, pois a articulação entre esses professores, os generalistas e os especialistas em Educação Especial, visa à eliminação das barreiras que limitam ou impedem a participação efetiva e autônoma dos alunos com deficiência nas salas regulares. Mas para isso é preciso investimento tanto na formação inicial quanto na continuada.

Diante das fragilidades que envolvem a formação inicial, a formação continuada, de acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a, p. 77) “assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” e tem sido apresentada nas produções científicas e nos espaços escolares, como a estratégia que pode se aproximar às necessidades dos professores quanto ao desenvolvimento de atividades que incluam de forma efetiva e significativa os alunos com deficiência e os com altas habilidades/superdotação.

Nóvoa (2002) sugere três eixos estratégicos como fundamentais no processo de viabilização de uma formação continuada de qualidade, ao que chama de “trilogia da formação contínua”: investimento no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. O investimento no desenvolvimento pessoal implica em valorizar, no processo de formação, a experiência do professor e sua reflexão crítica acerca de seu trabalho docente, oportunizando sua participação de forma mais ativa. A esse respeito concordamos com Dominicé (1990, p. 149-150 *apud* NÓVOA, 2002, p. 57) ao afirmar “que ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica”.

Quanto ao desenvolvimento profissional, é necessário investir nos saberes que os professores dispõem, de modo a se apropriarem, teórica e conceitualmente, desses saberes, e assim produzirem a profissão docente, como professores reflexivos, que possam assumir o protagonismo de sua participação no seu próprio desenvolvimento profissional e das políticas educativas (NÓVOA, 2002). Além, é claro, de estarem seguros para dar as respostas que as situações cotidianas da profissão exigem, uma vez que “os problemas da prática profissional docente não são meros instrumentais, todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (Schön, 1990 *apud* NÓVOA, 2002, p. 59). E a presença de alunos com deficiência nas salas regulares exige uma constante reflexão das práticas e

consequentemente na tomada de decisão dos professores quanto às particularidades no processo de aprendizagem desses alunos.

No que se refere ao investimento no desenvolvimento organizacional, inclui-se a escola e os projetos que nela são desenvolvidos. Espera-se que as formações contribuam para que os professores reflitam sobre suas práticas e, por conseguinte, as reestruturem, as reelaborem. No entanto, as inovações nas escolas não se materializam sem que ocorram transformações na organização escolar. Conforme observou Vasconcelos (2001), a transformação da realidade, para a qual necessita de mudança de postura, de prática, de pensamento, suscita algumas questões bastante complexas, entre elas a tomada de consciência acerca da realidade. Como temos nos referido a questão da reflexão profissional do professor, tão necessária para as mudanças de sua prática docente, nos apropriamos de alguns questionamentos manifestados pelo autor:

até que ponto a tomada de consciência pode dar condições para a mudança de prática? O que é realmente tomada de consciência: o contato e aceitação de certas ideias, ou o seu enraizamento? Quais, então as condições para este enraizamento? (VASCONCELOS, 2001, p.83).

A questão do enraizamento das ideias está relacionada às questões objetivas que envolvem a docência, pois conforme assevera Vasconcelos (2001, p. 87) “a mudança de mentalidade não se dá pelo simples acesso a novas ideias; exige certas bases objetivas para que possa ocorrer (estruturas, formas de organização, recursos, etc.), caso contrário ele [o professor] fica com a concepção que tinha antes”. Logo, não podemos ter a ingenuidade de achar que basta ter boa vontade para que as mudanças aconteçam.

Por isso, a esse investimento no desenvolvimento organizacional, incluímos um fator de extrema importância para a realização das formações, o tempo. Conforme já mencionado, o docente tem direito a tempo destinado para estudo e outras atividades relativas à sua função assegurado em Leis como a LDB, art. 67 e a Resolução 2/2015, art. 18, ambos sobre valorização profissional; o Plano Nacional de Educação; a Lei do Piso Salarial, nº 11.738/08, no art. 2º, que instituiu um limite para o desenvolvimento de atividades com os alunos, de no máximo 2/3 (dois terços) da carga horária docente. Além da Lei Municipal nº 7.315/2010 que dispõe sobre o PCCR dos profissionais da

educação do município de Oriximiná, no qual esse tempo é denominada Hora Pedagógica para Atividade do Trabalho Docente – HPD, cujo tempo é

atribuído ao docente para atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade, formação continuada e cumprimento de outras atividades de acordo com a proposta pedagógica da escola (ORIXIMINÁ, 2010, p. 5).

De acordo com essa Lei, o professor em pleno exercício da sua função, terá direito a 25 % (vinte e cinco por cento) da carga horária destinada à hora pedagógica (ORIXIMINÁ, 2010). Este tempo, além de representar a valorização deste profissional, representa o quanto o trabalho pedagógico necessita de planejamento, aperfeiçoamento, acompanhamento, troca de conhecimento entre seus pares, e de momentos no espaço escolar que não seja aquele em sala de aula.

Destarte, considerando que a HPD é também destinada à formação continuada dos professores, entendemos como sendo urgente exigir e fiscalizar o seu cumprimento para fazer uso desse direito potencializando a prática docente por meio das formações, enraizando novas ideias, buscando estratégias para favorecer o ensino e a aprendizagem de todos os alunos, sem sobrecarregar o docente, que em Oriximiná, cumpre toda sua carga horária em sala de aula e o momento que destina à realização das avaliações e ao estudo, com o intuito de melhorar a sua prática, é quando chega em sua residência.

Desta forma, é preciso articulação entre o espaço da formação e a gestão escolar, bem como os projetos da escola. E essa articulação se faz indispensável em se tratando do que se espera de uma escola inclusiva, que se organiza no tempo e no espaço para responder às necessidades educacionais dos alunos e assim possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado. Nas palavras de Nóvoa (2002, p. 61) “o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”.

Em se tratando de conceber a escola como lócus da formação, Beyer (2015) dá sua contribuição fazendo referência à construção dos pressupostos teóricos e práticos da proposta de inclusão escolar, com base nas experiências desenvolvidas internacionalmente com essa perspectiva de incluir a todos, e que tiveram como lugar de construção a “escola como tal”. O autor não acredita

que a elaboração dos princípios pedagógicos inclusivos possa vingar ou ganhar autenticidade em um gabinete educacional. Ao contrário, é no espaço escolar como tal, na cotidianidade da escola, da sala de aula, nas reflexões que os educadores façam, nas discussões acaloradas da rotina escolar, que tais princípios podem ser experimentados, refletidos e elaborados (BEYER, 2015, p. 80).

Assim como a de Beyer (2015) e Nóvoa (2002); outras pesquisas nacionais e internacionais (Bolzan, 2009; Fullan e Hargreaves, 2000) se afinam quando se trata do espaço adequado à formação continuada de professores. Todas apontam para a escola com sendo o *lócus* ideal para que seja possibilitada reflexão sobre a prática pedagógica docente.

Na contramão do que pensam e propõem os autores acima, o que se tem são formações descontextualizadas do cotidiano escolar e das reais necessidades de reflexão dos professores. Com base na análise das ementas e grades curriculares dos cursos investigados por Gatti e Nunes em 2009, as autoras evidenciaram que a referência com relação à escola é praticamente nula nas ementas das graduações, levando à suposição que são formações de caráter mais abstrato e que pouco se integram ao contexto real de atuação do futuro professor. Isto ainda acontece

Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (IMBERNÓN, 2009, p. 34-35).

Tais práticas se repetem na formação continuada, pois ao não contextualizá-la, não priorizando a prática do docente como ponto de partida e de chegada dessa formação, ocorre meramente a instrumentalização do professor, sem que lhe seja permitido a articulação entre o conteúdo da formação e sua prática, bem como a tradução dos novos saberes adquiridos em novas práticas (PIMENTA, 2012).

Especialmente em se tratando do trabalho em turmas heterogêneas não se deve generalizar, as propostas de formação precisam ser coerentes com as situações vivenciadas pelos professores. E o conhecimento acerca desta realidade deve ser considerado como prioridade para que as formações na perspectiva da educação inclusiva possam ter mais qualidade e ser mais significativa para a prática docente,

conforme é evidenciado no depoimento do Professor Heitor que as formações devem partir sempre da realidade da sala de aula

*[...] e partir da realidade em todos os sentidos. [...] O quê que é que tem, o quê que falta, o quê que precisa, o que é necessário e partindo sempre da opinião do que o professor propõe para essa formação, né. O quê que ele quer, o quê que ele almeja, o que de repente o está frustrando, qual é a necessidade que a gente pode focar. [...] Eu acho que seria mais produtivo partindo da necessidade, partindo da realidade, partindo sempre do professor porque é ele que sabe, ele que está no chão da escola, ele que vive e convive com essas crianças, né? [...] Só quem trabalha sabe as necessidades que a gente tem, a realidade que a gente vive e como a gente se desdobra, fazendo o possível e até o impossível procurando aquilo que está ao nosso alcance pra tentar contemplar e como eu já disse, principalmente garantir o direito dessas crianças, que é algo que a gente sabe que é garantido por lei, elas precisam ser contempladas com um direito que é delas (PROFESSOR HEITOR).*

Na concepção da Professora Andréa a Semed deveria fazer um levantamento de dados nas escolas

*[...] deveria fazer uma pesquisa pra saber [...] o quê que os professores pensam, o quê que eles querem. Porque às vezes se chega lá [no local das formações] e se tem um tema já, aí ela [palestrante] vai perguntando, mas às vezes na hora lá, não vem aquilo que tu quereres perguntar (PROFESSORA ANDRÉA).*

Assim como Tardif (2014), entendemos que para a compreensão da natureza do ensino, é imprescindível considerar a subjetividade dos atores que estão em pleno exercício da função.

Ora, um professor de profissão [...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2014, p. 230).

Nessa perspectiva, tudo o que estiver relacionado a esses profissionais, seja pesquisa ou formação, deve envolvê-los num diálogo profícuo, considerando-os “sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 230). Especificamente com relação à formação continuada, Imbernón (2010) afirma que a saída está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos

processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-os em novas perspectivas e metodologias, pois “a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores” (IMBERNÓN, 2009, p. 42), já que ela é apenas um dos elementos essenciais para o desenvolvimento profissional do professor, pois há outros que afetam a atuação docente, como por exemplo, salário, as condições de trabalho, o clima da de trabalho dentro da instituição, entre outros (ANDRÉ, 2016).

Nessa concepção, entendemos que a nova cultura apontada por Imbernón (2009) perpassa, por um lado, pela adesão da escola e dos professores às formações, pois há a necessidade de investimento pessoal e institucional para que as mudanças ocorram: os professores precisam estar convencidos tanto da importância de sua participação nas formações, quanto dos aspectos que constituem a base do projeto inclusivo e do papel fundamental que exercem nesse processo de inclusão dos alunos com deficiência; e as escolas, por sua vez, assumindo uma importância decisiva nas formações, pois o clima organizacional influencia diretamente no tipo de trabalho que é desenvolvido na escola (ANDRÉ, 2016), dado que as características pessoais e os diversos interesses presentes neste ambiente implicam numa “série de elementos que tanto podem favorecer a formação quanto se tornar um obstáculo para ela mediante certas resistências” (IMBERNÓN, 2009, p. 55).

Por outro lado, para potencializar essa nova cultura formadora, se faz imprescindível a participação dos professores na elaboração das formações, no planejamento das ações, considerando suas experiências e seus saberes, pois eles desempenham um papel fundamental na organização do conhecimento acadêmico,

porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Na concepção de Carvalho (2016) para que as ações planejadas sejam adequadas e pertinentes às realidades, é imprescindível o diálogo com todos os que atuam em nível micropolítico, ou seja, na escola, dentre os quais aqueles que estão em constante interação com os alunos, seja na condição de gestores e,

principalmente, como professores, pois “seus depoimentos permitem aguçar o olhar crítico dos planejadores que, se forem da área, vão entendê-los melhor” (CARVALHO, 2016, p. 106). No entanto, em se tratando de formação, o protagonismo docente, como esse profissional que contribui para a aquisição do conhecimento não tem sido valorizado. O que podemos ratificar com as falas dos professores:

*Nunca fui consultada sobre o que queria aprender nas formações (PROFESSORA ANDRÉA).*

*Quando a gente tem conhecimento da formação, é quando tu já és chamado para participar dela. Não me recordo de nenhum momento ter sido chamado para ir lá elaborar essa formação. E dificilmente acontece assim. Nunca vi, não me recordo, de após essas formações, vamos reunir para avaliar o que vocês gostaram, o que não gostaram? Que informações vocês gostariam de ter no próximo bimestre, no próximo mês? O que vocês não gostaram dessa palestra por determinado profissional? Ou até mesmo de vir até a escola, a formação “tal” foi boa para vocês, serviu para tua sala de aula, de que forma vai estar utilizando essa formação...? Não me recordo desse papel. E aí depois disso a gente já fica sabendo da próxima que vai ter, dia “tal”, que é letivo, que é importante, que a gente tem aluno, mas chamar para junto elaborar essas formações, para emitir determinada opinião, ou até a maneira de conduzir essa formação, não me recordo. Todas as vezes somente chamados para participar delas (PROFESSOR HEITOR).*

O fato de os professores não participarem da elaboração das propostas de formação continuada revela que ainda predomine uma prática instrumental de se realizar as formações, pois à medida que ocorra sem tomar como referência a prática e as vozes daqueles que a receberão, pode-se inferir que a teoria não estará em consonância com a prática, ou melhor, com a singularidade vivenciada pelos professores e raramente incorporados no seu dia a dia na sala de aula.

Com relação a essa incorporação, apropriação dos conhecimentos adquiridos nas formações, nos estudos realizados por Gatti, Barreto e André (2011) sobre políticas docentes no Brasil, foi apresentado o resultado de uma entrevista realizada por Altobelli (2008) com professoras que participaram de alguns programas de formação de professoras alfabetizadoras, a qual revelou que os cursos não influenciaram nas práticas das professoras, apesar de elas terem afirmado que contribuiu para mudança na concepção e na ideia sobre alfabetização. Segundo Gatti, Barreto e André (2011) isso ocorre devido à falta de acompanhamento após o período de formação, o que “interrompe a interlocução iniciada durante o curso” (GATTI,

BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 223), gerando dúvidas e dificuldades para colocar em prática os princípios assimilados nas formações de acordo com os contextos em que trabalham.

Esta é uma preocupação porque em educação andamos em uma área pantanosa, expressão utilizada por Schön (2000) para ilustrar as práticas que envolvem a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores, que fogem a resoluções pautadas em meras técnicas e instrumentos. Tais incertezas se fazem presentes nos espaços escolares, mais precisamente nas salas de aula, pois o professor trabalha com sujeitos que são individuais e heterogêneos, têm diferentes histórias, ritmos, interesses, necessidades e especificidades, como é o caso dos alunos com deficiência. Essa diversidade torna as situações de ensino complexas, instáveis, peculiares, imprevisíveis, que geram dúvidas e não permitem generalizações nem práticas engessadas. Tardif (2014) fornece exemplos do quão é complexo o trabalho docente diante do compromisso de levar em consideração a diversidade em sala de aula:

Por exemplo, o professor tem que trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2014, p. 132).

Por se tratar de um trabalho que envolve a interação entre seres humanos, professor e alunos, o ensino exige um investimento pessoal do professor para oportunizar condições equitativas de desenvolvimento dos alunos e fazer as escolhas adequadas a cada situação. Nesse sentido, a formação continuada pode representar o espaço/tempo de aprimoramento dos conhecimentos docentes, em especial acerca do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, contribuindo na construção da autonomia dos professores para a tomada de decisões pedagógicas diante da realidade concreta das salas de aula, heterogênea e plural, característica básica da educação inclusiva. Por isso, os professores buscam uma formação continuada que

dê conta de suas necessidades, atribuindo-lhe maior autonomia e incorporando reflexão sobre os desafios da prática cotidiana.

Devido a estas necessidades educacionais docentes, entendemos que sua participação ativa no processo de elaboração e execução das formações, criaria o que Nóvoa (2002) chama de “rede de (auto)formação participativa”, na qual o professor é chamado a desempenhar ao mesmo tempo o papel de formador e formando, numa troca de experiência e partilha dos saberes. Neste processo a formação assume um caráter interativo e dinâmico.

Gatti, Barreto e André (2011) tecem uma reflexão acerca da avaliação de alguns programas de formação continuada que se realizam nos moldes tradicionais como oficinas, palestras, seminários, entre outros, fora do espaço escolar. Para as autoras

a utilização de ideias e valores como instrumentos de mudança da prática educativa requer outras estratégias e demanda tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos propostos. É comum afirmar-se que, terminado o programa de formação, tudo volta a ser como antes, seu prazo de validade finda com a própria vigência do programa (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 223).

Esta é uma realidade na medida em que a formação não se afina com o contexto da sala de aula. No entanto, não é simplesmente levar as formações para o espaço escolar, é preciso participação ativa dos atores envolvidos no processo educacional, deve-se “estimular uma apropriação pelos professores dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interactiva, que lhes permita reconstruir os sentidos da sua acção profissional” (Gitlin & Smyth, 1990; Smyth, 1990 apud NÓVOA, 2002, p. 60). O objetivo da formação continuada na perspectiva inclusiva deve ser o de instigar nos docentes à revisão e reflexão sobre sua prática pedagógica, mas isso não é tão fácil. Segundo Kobayashi e Laplane

É preciso propiciar a reflexão e a crítica em relação aos discursos sobre inclusão, de modo que o professor possa compreender o caráter, as possibilidades e os limites da política inclusiva e a partir dessas ideias possa estabelecer prioridades e formular as ações pedagógicas esperadas (KOBAYASHI e LAPLANE, 2010, p. 81).

Além do mais, no atual contexto educacional inclusivo as formações também precisam potencializar um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz. Ela deve ajudar o professor a rever os pressupostos

ideológicos e atitudinais que estão na base de sua prática (IMBERNÓN, 2009). A revisão dos pressupostos atitudinais é um ponto chave na implementação do projeto inclusivo, pois “os professores precisam de oportunidade para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana” (MITTLER, 2003, p. 184).

Nesse sentido, a formação continuada deve se constituir num caminho para potencializar a reflexão dos professores acerca de sua prática docente considerando a pluralidade humana no espaço escolar.

### **3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM CAMINHO PARA A REFLEXÃO DA PRÁTICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Falar em reflexão no cotidiano escolar e na prática docente, assim como no professor como profissional reflexivo tem se constituído nos últimos anos como uma tendência necessária e inadiável, principalmente para que sejam efetivadas as propostas da educação inclusiva, que segundo Carvalho (2016) visam valorizar e não somente compreender e aceitar a pluralidade humana presente nos espaços escolares.

No entendimento de Ghedin (2012) a reflexão tem sempre uma relação com circunstâncias ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico. Neste sentido, todo ser humano é um sujeito reflexivo. Contudo, nem toda reflexão é do mesmo grau ou nível, depende de processos ligados às condições históricas do sujeito e ao seu trabalho. Segundo Pérez Gómez

a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. [...] A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 103).

Na compreensão deste mesmo autor, tomando como referência o filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, Jonh Dewey, o pioneiro na abordagem acerca da reflexão como elemento vital para a prática educativa

A reflexão é um processo em que se integram atitudes e capacidades nos métodos de investigação, de modo que o conhecimento da realidade surge da experiência da mesma, impregnado de seus determinantes. A investigação, a intervenção reflexiva, aberta e sincera, na realidade, configuram o pensamento criador do ser humano apegado à realidade, mas crítico e reflexivo frente à mesma (PÉREZ GÓMEZ, 2000, 366).

Segundo Dewey (1979) a melhor maneira de pensar é por meio do pensamento reflexivo pelo qual se examina mentalmente o problema, ou situação problemática, fazendo as ponderações sérias, necessárias e consecutiva. Além do mais, o pensamento reflexivo “é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira” (DEWEY, 1979, p. 26), possibilitando que as atividades sejam planejadas e realizadas intencionalmente, com objetivos traçados, de forma consciente.

Nesse sentido, a permanente reflexão sobre a prática docente é fundamental, pois na medida em que o tempo passe e essa prática caia na rotina, tornando-se repetitiva, com ações cada vez mais tácitas, de forma mecânica e inconsciente, o professor pode se acomodar e perder grandes e significativas oportunidades de crescimento profissional e de aprendizado a partir da reflexão de sua prática pedagógica (PÉREZ GOMEZ, 2000). Dessa forma, esse profissional

fossiliza e reifica seu conhecimento prático, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos similares e mais divergentes [...]. Progressivamente torna-se insensível frente às peculiaridades dos fenômenos que não encaixam com as categorias de seu empobrecimento prático e cometerá erros que não pode corrigir, por não conseguir nem sequer detectá-los (GÓMEZ PÉREZ 2000, p. 371).

Esse empobrecimento prático e intelectual dificulta tomada de decisão nas situações complexas que surgem em sala de aula e conseqüentemente nas possíveis intervenções a serem realizadas. No entanto, o pensamento reflexivo conduz exatamente ao oposto, pois, segundo Dewey (1979), possibilita a emancipação de ações impulsivas, cegas e rotineiras, convertendo-as em ações inteligentes, uma vez que o pensamento reflexivo leva a práticas planejadas, cuidadosas e conscientes daquilo que se deseja alcançar. De acordo com Dewey

O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame

efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega [...], mas para firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário (DEWEY, 1979, p. 18).

A atividade docente é em sua essência uma atividade reflexiva que exige um pensamento reflexivo dos professores. Não conseguimos visualizar a desvinculação entre ambas e Freire (2001) confirma nosso entendimento. Segundo o autor a natureza formadora da docência não pode se reduzir a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, é preciso refletir criticamente sobre a prática realizada ontem e a de hoje para melhorar a de amanhã, e na formação continuada os professores têm a oportunidade de fazê-la (FREIRE, 2015), pois conforme a reflexão de Freire “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]” (FREIRE, 2015, p. 40). O que significa que o professor precisa conhecer e reconhecer suas dificuldades no processo de ensinar, para que possa reformular suas práticas de modo a serem mais efetivas e possibilitem a aprendizagem significativa dos alunos, fundamentado teoricamente, saindo do estado de curiosidade ingênua, associada ao saber do senso comum, para a curiosidade epistemológica, crítica, indagadora (FREIRE, 2015).

Para tanto, segundo André (2016), quando se tem como meta a aprendizagem significativa dos alunos, deve-se defender um processo formativo no qual seja disponibilizado condições para que o professor reflita criticamente sobre sua prática, que possa analisar suas ações, seus objetivos e seus resultados, com o intuito de melhorar e obter êxito em seu ensino. E refletir criticamente “significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados” (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Sendo assim, a racionalidade técnica, atividade instrumental que procura a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas (Contreras, 2012), é inadequada e insuficiente ao desempenho educativo no atual paradigma inclusivo, pois a realidade social e conseqüentemente a escolar é complexa, incerta, instável, singular e conflituosa quando se trata de definir os meios para a solução dos problemas. A esse respeito PÉREZ GÓMEZ (1992, p.100) nos esclarece que:

Os problemas da prática social [e escolar] não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática, não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existente.

Schön (2000) reitera afirmando que se caso único excede as categorias da teoria e da técnica existentes,

o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz (SCHÖN, 2000, p. 17).

Assim, podemos inferir que a formação continuada e a prática docente devem ser encaradas como atividades reflexivas, nas quais as situações vivenciadas pelos professores encontram respostas a partir do cenário onde emergiram e a partir da revisão das práticas pedagógicas, avançando para além do conhecimento posto à disposição pela racionalidade técnica, como um processo de “reflexão-na-ação” (SCHÖN, 1992), de modo a transformar a prática em fonte de investigação e de experimentação.

Em se tratando do contexto inclusivo no qual destacamos os alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação, as formações também precisam criar condições para que todos possam compreender e saber lidar com as individualidades humanas, pois os alunos são de responsabilidade de toda a escola, embora ao professor caiba ainda outra responsabilidade que é a mediação do conhecimento acadêmico. No entanto, a formação continuada tem sido conduzida por um predomínio da padronização, por meio de métodos e técnicas, desconsiderando os atores desse processo. E aqui não estamos nos referindo somente ao professor, mas toda a comunidade escolar, pois quando nos referimos à escola, em se tratando de aprendizagem e interação social, não estamos nos reportando ao prédio físico e sim às pessoas, então elas têm que protagonizar as ações que acontecem naquele espaço e fora dele (ALARCÃO, 2001).

Além do mais, as atividades de formação continuada sendo implementadas a partir da ótica de especialistas externos ao ambiente escolar, faz com que as formações sejam descontextualizadas, o que muitas vezes desestimula a participação dos professores, por verem tais formações como perda de tempo. Outras vezes esses cursos acabam por assumir um papel de compensação com relação à carga horária dos cursos, do que a sua finalidade primária, que é promover o aprimoramento dos saberes e práticas dos professores.

A nosso ver, assim como a cultura escolar precisa ser redimensionada quanto à proposta da educação inclusiva, no sentido de buscar a eliminação de todas as barreiras que impedem o sucesso dos alunos, a cultura que envolve a formação continuada também precisa ser redimensionada. Constatamos por meio dos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, que estes nunca foram consultados quanto às formações das quais participaram, não lhes foi oportunizado momentos para que contribuíssem com as propostas de formação.

No entanto, Carvalho (2016, p. 81) nos lembra que “as mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns”. E acrescenta: “para que a educação inclusiva se concretize, na plenitude de sua proposta, é indispensável que sejam identificadas e removidas barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas” (CARVALHO, 2016, p. 125).

Porém, mesmo sabendo que as mudanças não ocorrem tão rápidas e que parte dessas mudanças não depende apenas de força de vontade, é preciso que nos apressemos, pois comprovadamente pelos números evidenciados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e apresentados nas Tabelas 1, 2 e 3, correspondendo respectivamente à Região Norte, Estado do Pará e município de Oriximiná, locus da pesquisa, está aumentando o quantitativo de alunos com deficiência ingressando nas escolas regulares e este crescimento é independente se a escola ou o professor está preparado ou não, se compreende ou não os princípios da educação inclusiva. “É preciso reestruturar os sistemas de ensino, oferecer mais recursos pedagógicos e, principalmente, conscientizar e formar os profissionais para atuarem com uma escola cuja população é heterogênea” (GLAT e PLETSCHE, 2012, p. 10).

Além do mais há de se construir uma nova situação pedagógica na qual o professor tenha condições de investigar suas práticas, compará-las com outras e

decidir a melhor forma de desenvolver suas atividades, construindo conhecimento individualmente ou no coletivo, ultrapassando os conhecimentos disponíveis pela racionalidade técnica. Desse modo, como afirma Porto (2000, p.21) “a prática transforma-se em fonte de investigação e de experimentação, ao mesmo tempo em que a teorização da prática adquire legitimidade”.

Essa nova situação pedagógica perpassa por uma adequação no tempo e no espaço destinado à formação e à investigação da prática, assim como pelo reforço da ideia de termos uma escola reflexiva, defendida por Alarcão (2001), e reiterada por André (2016), na qual todos que a compõem e são responsáveis pela ação educativa, tenham condições de participar da leitura crítica da realidade, a fim de que estejam em constante aprimoramento, pois não é cada um a sua forma, trabalhando isoladamente, que conseguiremos desenvolver um trabalho que responda adequadamente às necessidades dos alunos, esta é uma responsabilidade e uma tarefa do coletivo escolar.

Imbernón (2011) reforça essa ideia do trabalho coletivo, afirmando que a formação servirá de estímulo crítico no sentido de tentar transpor situações que vem se perpetuando ao longo do tempo, no qual se induz a uma alienação profissional, ao não participar das ações educativas. Segundo o autor, mudanças no processo de formação implicam ruptura de tradições e da letargia que impede a reflexão da prática, sendo assim o caminho é

formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

A respeito da autonomia profissional compartilhada, André (2016) também defende essa ideia, pois segundo a autora,

no conceito de autonomia está implícita a perspectiva de um sujeito social, com iniciativa [...], que constrói a sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento. Portanto, um sujeito ativo, que acolhe ideias alheias ao mesmo tempo em que constrói as suas próprias (ANDRÉ, 2016, p. 206).

Além do mais, o desenvolvimento do professor como sujeito autônomo, contribuirá para que ele evolua em seu processo de humanização e torne-se mais fortalecido para exercer sua atividade docente, e assim proporcionar aprendizagem mais significativa para todos os alunos (ANDRÉ, 2016).

Para Imbernón (2011) as mudanças devem ser estimuladas num processo de formação que favoreça o desenvolvimento profissional de um número maior de professores e precisam ter em conta as particularidades que envolvem a afirmação do professor como tal. O autor aponta algumas evidências que encontrou referentes ao contexto profissional do professor: o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos; a aquisição de seus conhecimentos é um processo amplo e não linear; esta aquisição está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição em que esta é exercida; e trata-se de um processo complexo, adaptativo e experiencial. Para cada evidência o autor sugere uma mudança a ser implementada nas formações, as quais serão explanadas na mesma sequência que as evidências citadas.

Primeiro, que seja desenvolvida uma formação “em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o conteúdo” (IMBERNÓN, 2011, p. 16), pois muitas vezes o professor até tem determinado conhecimento, porém não consegue compartilhar, ou comunicar, por dificuldades relacionadas à atitude. E essa é uma questão que também vale para o trabalho que envolve alunos com deficiência, já que “a partir do momento em que o professor toma a dificuldade do aluno como empecilho para a aprendizagem, não busca caminhos alternativos para que o processo ocorra satisfatoriamente” (PLETSCH, 2010, p. 162).

Segundo, que a formação seja a mais interativa possível, expondo os professores a situações reais da prática docente para que possam refletir sobre elas, pois as mudanças de pensamento, atitude e prática acontecem lentamente, o indivíduo precisa experimentar as propostas de mudança, para adaptar-se a elas e por fim interiorizá-las (IMBERNÓN, 2011). Já que é preciso que o professor seja exposto a situações práticas reais, a terceira sugestão que considera de extrema importância é que a formação seja desenvolvida na instituição educativa onde esse professor desempenha sua função, pois conforme sua concepção

Na formação não há [ou não deve haver] problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas

em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Tais estudos devem considerar as situações problemáticas que se referem às adaptações que precisam ser criadas para possibilitar a participação dos alunos com deficiência no processo educacional, pois em alguns casos demandam certos conhecimentos e habilidades que muitos, ou a maioria dos docentes da sala regular, e até alguns da educação especial não dominam. Sem deixar de mencionar a baixa expectativa de muitos professores com relação ao desempenho escolar dos alunos mencionados. De acordo com os estudos de Glat e Pletsch

é preciso embasar os atuais e futuros professores com conhecimentos teoricamente consistentes sobre desenvolvimento humano que lhes permitam conceber processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade do alunado que frequenta a escola. Paralelamente, é necessário que vivenciem práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos que apresentam especificidades significativas no processo de aprendizagem. Sobretudo, é fundamental que os professores tenham experiência na aplicação desses conhecimentos e práticas pedagógicas no cotidiano escolar (GLAT e PLETSCHE, 2011, p. 119-120).

Por fim, Imbernón (2011, p. 17) afirma que “para ser significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade do professor”, pois como cada indivíduo tem um jeito de assimilar os conhecimentos, um estilo cognitivo de processar as informações, estas serão melhor processadas se aproximadas ou adaptadas a sua realidade. Quanto mais próximas da realidade, quanto mais oportunidades de experimentação, mais o professor poderá desenvolver uma prática reflexiva e mais rapidamente os conhecimentos serão incorporados às práticas profissionais, tornando-se habituais (IMBERNÓN, 2011). Processo que não é diferente com os alunos, quanto mais eles vivenciam, experimentam na prática os conteúdos curriculares, melhor será o seu aprendizado.

No entanto, vale lembrar que a reflexão da prática, fundamentada em teorias que lhes forneça subsídios para que o professor perceba a necessidade de reavaliar e transformar essa prática, não é uma tarefa fácil. Como assevera André (2016, p. 21), “na sala de aula, as situações pedem uma ação direta, os problemas devem ser resolvidos na incerteza e na urgência”. O professor lida diariamente com situações

complexas e dependendo da turma, com mais ou menos alunos, com alunos que apresentam essa ou aquela condição diversificada de aprendizagem, entre outras variáveis de que estão suscetíveis a lidar, esse professor terá pouca oportunidade para refletir sobre as situações problemáticas que surgem, muito menos para analisá-las e interpretá-las.

#### **4. DAS PROPOSTAS NOS DOCUMENTOS ÀS NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Nesta seção apresentamos e discutimos os resultados obtidos após a pesquisa documental e a coleta dos dados com as entrevistas semiestruturadas realizadas com os cinco professores que concordaram em participar do estudo. Em se tratando da análise documental nos propomos identificar quais os princípios que norteiam as propostas de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva desenvolvidas pela Secretaria de Educação, sob a representação do Setor de Inclusão e Atendimento Especializado, SIAE; qual a base teórico-filosófica que as direcionam; de que forma as formações se estruturam e como são caracterizadas; e qual a regularidade com que são desenvolvidas as formações.

Apresentamos a análise dos documentos cedidos pela Semed referentes às formações, o Plano Municipal, assim como as falas dos professores com relação a esses documentos. Analisamos também os dois eixos de análise: a constituição de ser professor no contexto inclusivo e; o professor e a formação continuada para a educação inclusiva. Os fragmentos das narrativas dos entrevistados que ora apresentamos, foram transcritos de forma fidedigna, de modo a garantir a veracidade das informações coletadas, e serão apresentadas em itálico para que se diferencie das contribuições dos teóricos.

##### **4.1 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E O PLANO DO SETOR DE INCLUSÃO: AS PROPOSTAS E SUA IMPLEMENTAÇÃO**

Com relação ao aperfeiçoamento, tanto formação inicial quanto continuada, o município em parceria com o MEC, Instituições de Ensino Superior e outras instituições, considerando as orientações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2009, tem sido cumprido em se tratando de componente curricular, uma vez que o PARFOR, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, possibilitou que professores com formação em magistério atuando na rede pública da Educação Básica pudessem concluir uma graduação, e até uma segunda graduação, caso estivessem em pleno

exercício da atividade docente, porém em área distinta de sua formação inicial. Conforme quadro abaixo:

**Quadro 3:** Programas e Projetos de Formação de Professores e Profissionais da Educação a partir de 2009

Período de execução	Nome do Programa	Objetivo	Público-Alvo
2009 a 2013	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB	Ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação à distância.	Professores em efetivo exercício na educação básica pública, sem graduação e sem pós-graduação.
2009 a 2013	PRÓ-LETRAMENTO	Promover formação continuada para os professores, visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.	Professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).
2010	PROJETO DE EDUCAÇÃO FISCAL	Efetivar a implementação da temática Educação Fiscal, como tema transversal, a partir de sua inclusão na agenda da Semana Pedagógica e posterior execução dos projetos nas respectivas escolas onde houver disseminadores formados.	Gestores, Coordenadores Pedagógicos e Professores.
2010 a 2011	MPT NA ESCOLA – PROCURADORIA TRABALHO DE SANTARÉM	Intensificar o processo de conscientização da sociedade com vistas à erradicação do trabalho infantil e à proteção ao trabalhador adolescente.	Gestores, Coordenadores Pedagógico, professores e alunos de 1º ao 9º ano das Escolas Municipais.
2010 a 2012	PROINFANTIL	Valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional ao professor que atua na Educação Infantil.	Professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitários filantrópicos ou confessionais – conveniados ou não.
2010/2014 2011/2015 2012/2016 e 2013/2017	PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - PARFOR  UFOPA, UFPA, UEPA	Oferecer Curso de Graduação para professores em exercício do Magistério público que estão em uma destas três situações: professores que ainda não tem curso superior (1ª licenciatura); professor com graduação, mas que leciona em área diferente daquela que se formou (2ª licenciatura) e bacharel sem licenciatura que precisam de estudos complementares que o habilitem ao exercício do Magistério.	Professores que lecionam na Educação Básica e ainda não tem licenciatura ou precisam de estudo complementares que o habilitem ao exercício do Magistério.
2011 a 2012	GESTAR II	<b>Língua Portuguesa:</b> Possibilitar ao professor de Língua Portuguesa de 6º ao 9º anos um trabalho que propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades, de compreensão,	Professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que atuam em Língua

		interpretação e produção dos mais diferentes textos. <b>Matemática:</b> Tornar os professores competentes e autônomos para desencadear e conduzir um processo de ensino contextualizado, desenvolvendo as suas capacidades para o uso do conhecimento matemático.	Portuguesa e Matemática.
2011 a 2014	PROJETO TRILHA	Visa a orientar e instrumentalizar os professores e diretores de escolas para o trabalho com os alunos de 6 anos, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita.	Professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental.
2012 a 2014	PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Capacitar educadores de Oriximiná na Metodologia da Educação Patrimonial, a partir de encaminhamentos metodológicos que contemplem um conjunto de ações processuais e contínuas, de caráter educativo, social e cultural.	Diretores, coordenadores pedagógicos e professores.
2013/2014 e 2015/2016 2017	PACTO PELA EDUCAÇÃO NA IDADE CERTA	I – alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; II – realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III – no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.	Professores Alfabetizadores da Rede de Ensino.

**Fonte:** Planilha<sup>12</sup> do Setor de Programas e Projetos Educacionais da Semed. Adaptado pela pesquisadora (2017).

Conforme os registros do quadro acima, de 2009 a 2017, a Semed vem desenvolvendo formações tanto inicial quanto continuada, no entanto não há evidências de formações que visem o desenvolvimento de atividades com alunos com deficiência. Embora as atividades sugeridas nas formações acima relacionadas possam ser desenvolvidas com tais alunos, o processo de aprendizagem desse grupo requer um olhar para suas especificidades, não para diferenciar as ações, no sentido de desenvolverem atividades diferentes dos demais, mas para que haja adequação de modo que todos sejam beneficiados.

A análise do Plano Municipal de Educação de Oriximiná (PMEO), o da Seção de Inclusão e Atendimento Especializado - SIAE, da Semed e o Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação, visa responder parte do questionamento elaborado sob a forma de objetivo específico deste estudo que é: Analisar as propostas de

<sup>12</sup> Constam apenas as formações que envolvem professores.

formação continuada de professores para a educação inclusiva desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, no período de 2010 a 2016, a partir de documentos e da constituição de um grupo de professores que atuam no contexto inclusivo. Por isso se fez necessária a pesquisa nos documentos da Semed para analisar tais propostas.

Como já mencionado anteriormente, o período histórico delimitado para a investigação, 2010 a 2016, justifica-se pela elaboração do primeiro Plano Municipal de Educação ter sido em 2009, contemplando diretrizes e estratégias para a formação a serem implementadas a partir de sua homologação. Logo, inferimos que a partir do ano seguinte essas ações já estariam sendo concretizadas.

Em um primeiro momento solicitamos acesso ao Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação, porém, segundo o ofício nº 347/2017 enviado pela Secretaria, a SEMED não dispunha desse documento de forma integral, pois “cada Coordenação e Subcoordenação realiza seu plano de trabalho”. Diante deste argumento, recorreremos a Saviani (1999; 2012) e a Vasconcelos (2015) para nos elucidar a importância do Plano dentro de um sistema que envolve a realização de atividades cujo objeto explícito de atenção é a educação, uma educação sistematizada, cujas atividades são intencionais, conscientes, visando refletir sobre os problemas encontrados e a tentativa de solucioná-los.

Segundo Saviani (2012) a educação é encontrada em todas as sociedades, pois as pessoas se comunicam em todos os setores da sociedade, e mesmo sem a intenção de educar, acabam educando e se educando. É que o autor chama de educação assistemática, que ocorre de forma espontânea. Já a partir do momento em que educar passa a ser o objeto, o foco da atenção, passa-se a desenvolver uma educação sistematizada. E isso vai acontecer mediante a conscientização do homem acerca da educação, da situação educacional, captando seus problemas, refletindo sobre eles, formulando-os em termos de objetivos realizáveis, organizando meios para alcançar os objetivos, instaurando um processo concreto que os realize e mantendo ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação. Tudo isso é um agir sistematizado.

O autor explica que o ato de sistematizar é um ato intencional, por advir de uma consciência refletida, ou seja, de uma postura tematizadamente consciente perante a realidade. Além do mais implica em dar unidade à multiplicidade de elementos que

precisam ser ordenados, unificados. E o resultado obtido com essa sistematização é chamado de sistema.

De acordo com os estudos de Saviani (2012, p. 72), “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante”, sendo que essa coerência, denominada de coerência externa, se dará mediante à relação com a situação a qual esse sistema faz parte, sobre a qual se operará, de forma intencional, transformações sobre ela. Dessa forma, “o sistema surge como forma de superação dos problemas que o engendram” (SAVIANI, 2012, p. 72).

Sendo o sistema a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, o sistema de ensino segundo Saviani (1999, p.120) é “uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento”. Segundo Vasconcelos (2015, p. 79) o planejamento é necessário, pois

é uma mediação teórico-metodológica para a ação ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário ‘amarrar’, ‘condicionar’, estabelecer as condições – objetivas e subjetivas – prevendo o desenvolvimento da ação no tempo, no espaço, as condições materiais e políticas, bem como a disposição interior, para que aconteça (VASCONCELLOS, 2015, p. 79).

A partir do planejamento se elabora o Plano, que de acordo com o disposto no PNE (2014), não devem ser confundidos

enquanto aquele coordena, racionaliza e dá unidade de fins à atuação do Estado [da Secretaria], este garante a coerência entre os meios e fins. Produto de decisão política, o plano é também uma peça técnica que passa a ser referência para a ação pública (PNE, 2014, p. 10).

Ora, a Secretaria Municipal de Educação, como órgão executivo das políticas de Educação Básica, pertencente ao sistema de Ensino, também tem uma intencionalidade na realização de suas atividades. Logo, as exigências de intencionalidade e coerência na execução das atividades requerem que o sistema se organize e opere segundo um plano. E mais, conforme assevera Carvalho (2016, p. 105), “as ações planejadas devem atender as necessidades identificadas [...] e implicam compromisso com o coletivo e não para atender a interesses pessoais”.

De acordo com Carvalho (2016) o planejamento educacional obedece a níveis hierárquicos, sendo que nesta categorização as secretarias de estado, município e do Distrito Federal ficam em nível intermediário, entre o macropolítico (dos ministérios) e o micropolítico (dos gestores das escolas). Neste sentido, com a existência desta hierarquia, embora as escolas tenham autonomia quanto à elaboração dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, “devem inspirar-se no plano de ação elaborado pela secretaria de educação à qual pertencem” (CARVALHO, 2016, p. 106), já que esta busca se fundamentar em diretrizes propostas pelo Ministério da Educação, que por sua vez toma como referência documentos nacionais e internacionais para a elaboração de suas diretrizes.

Confirmando este caráter hierárquico, o município tem um Plano Municipal de Educação, inspirado no Plano Nacional de Educação, visando atender as necessidades educacionais dos Oriximinaenses, o que por sua vez requer a materialização de um plano de ação da Secretaria de Educação para nortear as atividades planejadas e desenvolvidas pelos setores que a compõe, que além de permitir que toda a comunidade possa conhecer as propostas de ação da Semed, a sua base teórica, entre outras informações, e acompanhar o trabalho desenvolvido no município, esse documento também servirá como evidência acerca do trabalho desenvolvido ao longo dos anos, base para a continuidade das ações e como fonte de pesquisa para futuros trabalhos científicos.

Diante da ausência de um plano de ação na sua integralidade, encaminhamos uma nova solicitação, desta vez para ter acesso aos relatórios com a descrição das atividades desenvolvidas pelos setores. Foram-nos disponibilizados relatórios anuais de 2011, 2013, 2014, 2015 e 2016, no quais identificamos:

**Missão:** coordenar e assessorar administrativa e pedagogicamente o Sistema Municipal de Ensino, definindo diretrizes e estratégias que integram as políticas públicas da educação do município, que valorizem o profissional e a qualidade social da educação, na construção de uma sociedade mais inclusiva, solidária e justa.

**Visão:** Ser reconhecida no Estado do Pará e nacionalmente como uma organização de alto desempenho no ensino público, focada no desenvolvimento humanístico e nas relações democráticas e participativas de gestão do sistema de ensino.

**Valores:** - Promoção da função social da escola e da emancipação dos sujeitos; - Compromisso e Transparência na gestão pública democrática e no uso correto dos recursos; - Afirmação das diversidades étno-raciais, de gênero, de orientação sexual e religiosa;

- Integração e Articulação nos processos educacionais e organizacionais (RELATÓRIO DA SEMED, p. 1-2, 2013).

Além destes, constam objetivos, dentre os quais destacamos os relevantes para nossa pesquisa:

- Oferecer atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino e centros de educação especial, em função das condições específicas dos educandos com necessidades educacionais especiais, **objetivando a implementação de uma proposta educacional inclusiva;**
- Garantir formação inicial e continuada aos docentes do sistema público de ensino, centrando-se em um ensino interdisciplinar, com articulação entre teoria e prática (RELATÓRIO DA SEMED, 2013, p. 3).

Nos relatórios constam inúmeros programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria, porém, não há registro de formação docente voltada para a Educação Inclusiva. Ressaltamos que embora a educação inclusiva deva contemplar a todos indistintamente, nos reportamos, neste trabalho, especificamente aos alunos com deficiência. Quanto aos Planos de Ação da SIAE, só tivemos acesso ao último correspondente ao período de 2013 a 2015, pois o anterior não foi encontrado, embora a integrante da seção tenha sido muito solícita e disponível a contribuir. Com relação ao Plano Municipal de Educação não tivemos problema.

Assim como no PNE, no Plano Municipal constam diretrizes, metas e estratégias a serem implementadas, fundamentadas no Plano Nacional conforme previsto no seu art. 2º: “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação elaborar planos decenais correspondentes” (PNE, 2001, p. 21).

#### **4.2 SOBRE OS PME0 DE 2009 E 2015**

O primeiro Plano Municipal de Educação de Oriximiná (PME0, 2009)) foi elaborado com a participação da equipe técnica da Semed, profissionais da educação, da rede municipal e estadual, comunidade escolar e demais Instituições e Associações vinculadas à educação. Ganhou licitude com a realização da 1ª Conferência Municipal de Educação e do 1º Fórum Municipal de Educação, no qual foram discutidas as propostas previstas no Plano e analisados os desafios a serem enfrentados na Educação do município.

Para tornar as discussões mais produtivas foram criados quatro eixos temáticos, a saber: Eixo 1 - Acesso e Permanência com sucesso e qualidade na educação pública: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação Indígena; Eixo 2 - Gestão Participativa na Educação; Eixo 03 - Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; Eixo 04 - Financiamento da Educação Pública Municipal. E assim os grupos foram organizados por eixos temáticos. O PMEIO tem como objetivo geral:

proporcionar a elevação do nível de escolaridade dos cidadãos Oriximinaenses, bem como assegurar o acesso e a qualidade da educação municipal, em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme competência administrativa, de modo a garantir a redução das desigualdades sociais e assegurar os direitos estabelecidos na legislação educacional vigente (ORIXIMINÁ, 2009, p. 15).

Dos 9 capítulos que o constituem, nos interessa analisar o quarto capítulo correspondendo ao eixo temático que aborda as questões relativas ao acesso e à permanência com sucesso, visando a qualidade na educação pública, tanto nos níveis quanto nas modalidades de ensino. Este eixo teve como base a Constituição Federal (CF) e a LDB, referindo-se ao cumprimento pela manutenção do Ensino Fundamental enquanto direito público subjetivo. É importante ressaltar que a Lei nº 13.632 de 6 de março de 2018 alterou a LDB nº 9.394/96 no que concerne à garantia do direito à educação e à aprendizagem de todos os indivíduos ao longo da vida.

A Meta destinada a garantir acesso, permanência e êxito dos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento<sup>13</sup> e altas habilidades/superdotação está constituída de sete estratégias, dentre estas, duas relacionadas à formação de professores. Estão pautadas nos preceitos da educação inclusiva, fundamentadas em documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca.

A leitura do PMEIO de 2009 nos fez constatar que as dificuldades de inclusão escolar no município, identificadas durante a realização do diagnóstico para a elaboração do Plano, não se difere muito da percepção que temos hoje, oito anos após a elaboração do primeiro e na vigência do segundo PMEIO. A começar pela formação inicial que ainda não oferece conhecimentos necessários para se iniciar um

---

<sup>13</sup> Como consta no texto do PME, no entanto desde 2015 com a nova DSM-5 o termo passou a ser Transtorno do Espectro Autista, TEA.

trabalho em turmas heterogêneas, o que é um dos motivos que dificulta a atuação dos professores e por isso veem na formação continuada a oportunidade de fortalecer sua profissão agregando conhecimento acerca do contexto atual da educação inclusiva.

Outros pontos de convergência com a atual realidade é a falta de conhecimento sobre as políticas de inclusão, se não total, mas parcial, conforme comprovado nas respostas dos entrevistados, que desconhecem o teor do PMEIO e do Plano da Seção de Inclusão. A dificuldade em identificar as necessidades educacionais dos alunos e conseqüentemente a dificuldade em avaliá-los é outro aspecto que se assemelha. Embora formações estejam sendo realizadas, observa-se que precisam ser revistas e reelaboradas, pois embora a temática seja educação inclusiva e até as deficiências específicas, os exemplos utilizados, em muitos casos, não correspondem à realidade vivenciada pelos professores, pois alunos com a mesma deficiência podem apresentar necessidades educacionais diferentes.

Isso nos fez lembrar de uma palestra realizada em maio de 2017 em Oriximiná. Era com uma Terapeuta Ocupacional falando sobre os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao final da palestra, alguém a solicitou perguntando que tipo de atividade poderia ser realizada. Ela respondeu que naquele momento não poderia dar sugestões, pois precisaria conhecer melhor o aluno, uma vez que cada um é diferente do outro. A resposta da profissional se encaixa perfeitamente em nossa reflexão, pois as “situações diversificadas de aprendizagem” (BEYER, 2013, p. 26) se divergem. Isso não significa que devemos desconsiderar cursos, palestras e oficinas que abordem o tema de maneira geral e que ocorrem fora do ambiente escolar, muito pelo contrário, todas as informações são válidas e à medida que o professor vai se deparando com as diversas situações ele pode recorrer às informações gerais. No entanto, trazer as formações para dentro da escola, com a participação ativa dos profissionais daquele espaço, discutindo, refletindo, buscando estratégias que viabilizem o aprendizado dos alunos reais, aqueles aos quais os professores têm vivência, aliando teoria e a prática, pode potencializar a formação no sentido de que a escola possa promover as respostas educativas necessárias ao seu alunado.

A LDB (1996) preconiza que a formação dos profissionais da educação com o objetivo de atender as características de cada fase do desenvolvimento do aluno, precisa estabelecer associação entre teorias e práticas, inclusive durante a formação em serviço. Está associação é imprescindível pois segundo Pimenta e Lima (2005, p. 26) “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas

teorias da educação”. Isso significa que a apropriação de fundamentação teórica permite ao professor conhecer um mesmo objeto de estudo a partir de diversas óticas, o que conseqüentemente contribuirá para compreender melhor os contextos em que ocorrem as situações problemáticas e assim ter a possibilidade de tomadas de decisão adequadas. Além do mais “ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar” (PIMENTA, 2009, p. 13).

Tardif (2014) chama de saberes profissionais, àqueles transmitidos pelas instituições de formação, podemos dizer a teoria, e de saberes experienciais, os adquiridos no âmbito da prática da profissão docente. O autor chama a atenção para um fato importante quanto à articulação entre ciência, produzida nas universidades, e a prática docente. Segundo sua observação “é bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores” (TARDIF, 2014, p. 37), é como se estivesse estabelecido “uma lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos” (Ibidem, p. 37). Embora seja uma realidade, há propostas que convergem para mudanças na relação entre a instituição acadêmica e a escolar. A Resolução nº 2/2015, propõe a elaboração de projeto de formação por meio da articulação entre instituição de educação superior e o sistema de educação básica, em que “deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida” (BRASIL, 2015b, p. 5).

Quanto à formação para a educação inclusiva, consta no PME0 (2009) ser imprescindível investir na formação dos professores das salas regulares acerca da educação especial, pois todos precisam ter conhecimento do processo de aprendizagem dos alunos. Sem dúvida que sim, no entanto, em se tratando de município precisa criar alternativas e estratégias para desenvolver formações que possam contribuir de forma mais significativa para esse conhecimento. Contudo, Imbernón (2010) nos alerta que para propor alternativas à formação continuada é preciso analisar o contexto político-social, pois ele é um elemento imprescindível na formação. E isso envolve levar em consideração a condição de trabalho do professor, sua carreira docente, a situação da escola, analisar a situação dos alunos, quais suas necessidades, pois “tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos

os lugares” (IMBERNÓN, 2010, p. 9). Além do mais, é preciso dar voz e oportunidade de participação ativa àqueles que são os atores do processo educacional, para que se possa conhecer as suas reais demandas e fazer-lhes sentir responsáveis pelo e no processo de formação. A esse respeito, Gadotti (1994), em uma análise sobre sistema municipal de educação, afirma:

Os sistemas educacionais no Brasil privilegiam a burocracia como controle e, por isso, criam um processo de alienação social e de descompromisso diante da educação. **Alienação** significa **privação de poder**, ausência de participação. A alienação leva à falta de compromisso. Quem não participa da decisão não se sente responsável. É na construção de um sistema educacional que se revela, de forma mais contundente, a relação entre educação e política (GADOTTI, 1994, p. 13) (grifos do autor).

De acordo com o autor, a teoria educacional que orienta a organização do sistema educacional é que definirá se ele será estático, autoritário ou dinâmico, participativo. Entretanto, como o próprio autor afirma

A discussão do sistema **municipal de educação** precisa sair dos gabinetes acadêmicos e ganhar as ruas. É preciso que o debate supere o pessimismo, o caráter academicista e o conseqüente imobilismo **desta fase puramente crítica** do sistema, para entrar numa fase orgânica de propostas viáveis e concretas, articuladas com a luta pela escola pública, pela democratização do ensino e da sociedade (GADOTTI, 1994, p. 15-16) (grifos do autor).

Embora o texto se refira a um outro momento histórico, no qual se discutia estratégias para a implantação dos Sistemas Municipais de Educação, é bastante atual, uma vez que há a necessidade de se discutir e redimensionar a forma como os municípios têm estruturado e desenvolvido as ações com vistas à educação inclusiva, que de certa forma gera pessimismo quanto à real efetivação das propostas dessa atual configuração educacional, que visa oportunizar a todos os alunos o acesso ao conhecimento.

Voltando aos aspectos identificados no diagnóstico realizado, um se diferencia: a quantidade de alunos com deficiência e os com altas habilidades/superdotação atendidos pelos serviços da educação especial, que no documento afirma ter um número pequeno. Nos últimos anos, de 2010 a 2016, período que analisamos conforme Gráfico 3, houve um crescimento significativo de alunos no ensino regular e conseqüentemente no atendimento educacional especializado.

Com relação ao atual PME que corresponde ao período de 2015 a 2025, o processo de alinhamento foi similar ao de 2009, com participação dos técnicos da SEMED, Conselho Municipal de Educação (COMEO), Comunidade Escolar e geral, Sociedade Civil, entre outros. Foram realizadas Conferências para discussão das estratégias. Sendo aprovado pela Lei nº 8.764, em 24 de junho de 2015.

Com o propósito de comparar as estratégias propostas nos dois PME, de 2009 e 2015, referentes à formação continuada que contemplam os professores que atuam na sala regular, elaboramos o Quadro 3 que permite evidenciá-las com mais clareza.

**Quadro 4:** Comparativo das estratégias referentes à formação continuada de professores contempladas nos PME de 2009 e 2015.

<b>Plano Municipal de Educação (2009-2019)</b>	<b>Plano Municipal de Educação (2015-2025)</b>
Estruturar o Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação com uma equipe técnica especializada, onde tenham Psicólogos, Assistentes Sociais, Pedagogos, Psicopedagogos, Fonoaudiólogo e outros, para que estes possam atender as escolas, de forma descentralizada, que possuem alunos com necessidades educativas especiais.	A partir da vigência deste PME, estruturar o Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação com uma equipe técnica especializada, onde tenham Psicólogos, Assistentes Sociais, Pedagogos, Psicopedagogos, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Intérprete de LIBRAS, professor de libras, prioritariamente surdo.
Garantir, a partir da vigência desta Lei, formação inicial e continuada aos profissionais da educação, que contemple a temática Educação Inclusiva em seus componentes curriculares e nas suas metodologias, a fim de melhorar a prática inclusiva dos profissionais da rede municipal de ensino.	Garantir, a partir da vigência deste PME, formação inicial e continuada aos profissionais da educação, que contemple a temática Educação Inclusiva em seus componentes curriculares e nas suas metodologias, a fim de melhorar a prática inclusiva dos profissionais da rede municipal de ensino;
Fortalecer o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - aos professores e aos alunos, assim como aos seus familiares, por meio de parcerias com organizações governamentais, não-governamentais e com a sociedade civil.	Garantir o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – aos profissionais da Educação e aos alunos, assim como aos familiares dos alunos surdos, por meio de parcerias com organizações governamentais e com a sociedade civil.
	Assegurar, no segundo ano de vigência deste PME, a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
	Garantir, no primeiro ano de vigência do PME, formação continuada para professores das escolas urbanas, do campo, indígena e de comunidades quilombolas sobre deficiências, transtornos e altas habilidades e superdotação e informações sobre o AEE.

**Fonte:** PME de 2009 e 2015. Quadro elaborado pela pesquisadora (2017).

As informações apresentadas no quadro acima revelam que o município não conseguiu implementar as estratégias previstas no primeiro Plano, tanto que se repetem no segundo. A equipe não foi ampliada, as formações ainda não foram implementadas a contento, o ensino de Libras apesar de um ensaio em 2013 com a realização de algumas oficinas, ainda é muito simplório diante da grande necessidade de oportunizar acesso aos conhecimentos sistematizados, que é de responsabilidades da escola. Infelizmente os alunos surdos são os mais marginalizados, pois não tem sua cultura e sua língua valorizadas, não são respeitados como cidadãos. O município não tem intérpretes de Libras e os professores não conseguem êxito acadêmico com os alunos porque não sabem a língua. Assim os surdos vão reprovando, evadindo da escola ou quando tem a possibilidade, saem do município para estudar em outro lugar que lhes ofereça um ensino adequado às suas necessidades.

Quanto à ampliação dos profissionais que atuam no AEE (estratégia elaborada no segundo Plano), o município tem cumprido com seu compromisso. Em 2013 o Atendimento Educacional Especializado era formado por 6 (seis) profissionais, em 2017 passou para 33<sup>14</sup>, e isso tem refletido positivamente nas salas regulares, conforme constatamos por meio do depoimento de um dos professores participantes da pesquisa. Vale ressaltar que embora não fizesse parte do roteiro da entrevista saber sobre a atuação desses profissionais, o professor relatou espontaneamente e consideramos relevante registrar. De acordo com o Professor Heitor

*elas [profissionais do AEE] têm feito esse trabalho de nos fornecer o material que elas têm em mãos e ainda procurando pesquisar sobre as maneiras, os mecanismos, as estratégias e até mesmo partindo das características das deficiências que eles têm (PROFESSOR HEITOR).*

Ao longo da entrevista/conversa o professor mencionou a estratégia adotada na escola no ano de 2017, em que as profissionais do AEE iam para a sala de aula. Conforme relatado pelo professor, na estratégia denominada de intervenção, as duas professoras, uma em cada turma, ficavam especificamente com os alunos com deficiência. Como em cada turno havia dez turmas, sendo que no turno da manhã somente em duas não havia alunos com deficiência, e no turno da tarde não havia em três, as professoras precisavam se organizar para ir a todas essas salas. Para nos

---

<sup>14</sup> Fonte: Seção de Inclusão e Atendimento Especializado, SIAE, da SEMED.

ajudar a entender, o professor descreveu como estava ocorrendo este processo de intervenção

*O que é a intervenção? É o professor lotado exclusivamente para o AEE e determinar um tempo da hora dele. Dentro do horário no turno, vem pra sala de aula e ele auxilia o professor na sala regular com a atividade proposta [...], ele fica em média 45 minutos na sala dando o suporte pra esses alunos e automaticamente para o professor. [...] no momento em que ela está na sala de aula, eu não preciso mais esperar atender o 'normal' pra depois ir lá com o 'especial', a gente começa ao mesmo tempo, porque à medida que eu começo com o 'normal', ela já tá também introduzindo as atividades com os 'especiais'. E aí no decorrer a gente vai fazendo um atendimento simultâneo, tanto um quanto outro. É a mesma atividade aplicada ao mesmo tempo para as duas situações (PROFESSOR HEITOR).*

Para o Professor Heitor a experiência foi bastante positiva, pois o fez sentir seguro para sua atuação com os alunos

*A partir do momento que começou a intervenção eu percebi uma outra realidade, ou seja, eu me sentia enquanto professor regente da turma, eu me sentia com o professor do AEE fazendo a intervenção, como se eu tivesse um professor auxiliar e isso me ajudou muito [...] Então eu me senti seguro, me senti confortável pra trabalhar dessa forma. Então o que seria o ideal? O ideal seria que nós tivéssemos um professor auxiliar, porque pelo que eu percebi nessa experiência, nesse processo de intervenção é que dá certo e que é bom (PROFESSOR HEITOR).*

Embora compreendamos que a presença de outro profissional na sala regular possa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das atividades com todos os alunos, precisamos trazer esclarecimentos legais acerca das categorias e das funções exercidas pelos profissionais nesse processo de inclusão escolar, priorizando os mencionados pelo professor. Mas primeiro ratificar que aos alunos com deficiência deve ser garantido o direito de ter acesso ao conhecimento e às atividades escolares. Por isso, citaremos alguns documentos que respaldam esse direito.

O Decreto 6.949/09, que versa sobre a convenção dos direitos da pessoa com deficiência, afirma, em seu art. 24, que “as pessoas com deficiência devem receber o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (BRASIL, 2009, p. 14). Por sua vez, a conhecida Lei Berenice Piana, nº 12.764/12, também garante ao aluno com TEA, que com esta lei passa a considerado pessoa com deficiência, o direito a acompanhante especializado nas

classes comuns do ensino regular, desde que comprovada a necessidade (BRASIL, 2012). Não há especificação quanto à formação deste profissional, porém ousamos afirmar que este deva ter formação específica em TEA e de preferência experiência para acompanhar e desenvolver atividades com esses alunos, para que suas individualidades sejam respeitadas, já que em muitos casos apresentam grave comprometimento social, e tenham participação ativa em todas as atividades da escola.

A LBI (2015), garante a oferta de um profissional de apoio escolar para os alunos com deficiência, sendo

Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015a, p. 3).

Este documento também faz referência ao ‘atendente pessoal’ e ao ‘acompanhante’. O primeiro pode ser membro da família ou não, que atue com ou sem remuneração, e desenvolva atividades essenciais da vida diária do aluno com deficiência. O segundo, o próprio nome já o define, ele acompanha o aluno com deficiência, e pode desempenhar ou não a função de atendente (BRASIL, 2015a). Quanto ao professor auxiliar, com exceção do Plano Municipal de Oriximiná, na estratégia 4.12 da Meta 4, que menciona ‘profissionais de apoio ou auxiliares’ para a educação inclusiva, não encontramos em outro documento menção que formalize esta função. O que temos são relatos e descrições de experiências com a descrita por Beyer (2013) acerca da experiência na Alemanha de práticas denominadas de bidocência, em que há a colaboração de um segundo professor quando a turma tiver alunos com deficiência. Neste sistema, as atividades são desenvolvidas pelos dois professores com a turma toda, não havendo exclusividade para o aluno deficiente.

Dito isto, retomamos o relato do professor acerca da experiência na escola e esclarecemos que embora os alunos com deficiência tenham direito e o Estado, por conseguinte o sistema municipal de educação, assim como a escola, tenham a responsabilidade e o dever de providenciar os recursos e os profissionais adequados para a plena participação dos alunos nas atividades escolares, o acompanhante especializado citado na Lei Berenice Piana e o Profissional de apoio escolar referido na Lei Brasileira de Inclusão, não são professores de AEE, as funções são distintas.

De acordo com a Resolução nº 4/2009, art. 13, é atribuição do professor do AEE, dentre outras coisas:

IV – **acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos** pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

VI – **orientar professores e famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – **ensinar e usar a tecnologia assistiva** de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – **estabelecer articulação com os professores** da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009c, p.3).

Os termos destacados no trecho do texto são para esclarecer as atribuições do professor do AEE. Vale ressaltar que não assumimos uma posição radical afirmando que este profissional não possa em dado momento auxiliar o professor regente, o trabalho na escola precisa assumir uma postura colaborativas, no entanto, esta prática de professor do AEE assumir a função do profissional de apoio escolar, não pode se tornar permanente, pois tende a comprometer o atendimento a ser realizado na Sala de Recursos Multifuncionais com os demais alunos que necessitam deste espaço, além do mais contribui para que continue se dando “jeitinho” para resolver as coisas na educação.

É fato que as escolas precisam envidar esforços para promover uma mudança na cultura escolar no sentido de valorizar os alunos pela sua condição de ser humano e se empenhar em remover as barreiras que impedem o seu sucesso, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas a eles. Segundo Beyer (2015, p. 81)

a proposta da educação inclusiva, antes de se constituir em um projeto educacional, consiste em uma visão de vida. Mexe com os valores pessoais. Chacoalha e confronta a racionalidade predominante, que tem caracterizado durante muitos anos a organização escolar (BEYER, 2015, p. 81).

Contribuindo com essa linha de pensamento Glat e Blanco (2013) afirmam que para se tornar inclusiva e acolher a todos os alunos, a escola precisa reformular sua organização, seu projeto político pedagógico, sua metodologia e estratégias de ensino, assim com o processo de avaliação. E antes de tudo, formar seus professores

e equipe gestora. A nosso ver é preciso oportunizar discussão e conhecimento entre todos da escola, pois os alunos não ficam restritos à sala de aula, eles circulam por todo o espaço escolar.

Não somos ingênuos em acreditar que somente a escola dará conta de resolver todas essas questões, principalmente a formação de seus membros, por isso cada município tem uma Secretaria de Educação e esta por sua vez tem um setor responsável pela Educação Especial e que conforme a Resolução nº 2/2001 que Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, deve ser “dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001b, p.1).

Este setor que de acordo com o Plano Municipal de Educação, tanto de 2009 quanto de 2015, já deveria estar formado por uma equipe multiprofissional, deve dar o suporte às escolas mediante as orientações e formações. Nesse sentido, justifica-se a necessidade de conhecer o Plano do Setor de Inclusão e Atendimento Especializado - SIAE da Semed para visualizar como as formações estão sendo realizadas, baseadas em quais pressupostos teóricos e filosóficos e se há articulação com as escolas e/ou os professores. Conforme já adiantamos, só tivemos acesso ao Plano do Setor do ano de 2016, pois o anterior não fora encontrado. Este documento faz menção à Constituição Federal de 1988, à Declaração de Salamanca e à Lei da Inclusão, nº 13.146/2015, no sentido de resguardar o direito de todas as crianças terem acesso ao ensino regular e de alcançar o máximo de desenvolvimento possível.

Quanto aos pressupostos teóricos não identificamos nenhuma referência a autores que pudessem fundamentar as propostas do Plano e contribuir com reflexões acerca das práticas inclusivas. No Plano constam o objetivo geral, específicos e a indicação de algumas ações, sem datas definidas. Não tem registro das formações realizadas ao longo dos sete anos delimitados para a pesquisa o que impossibilitou analisar como são realizadas, a periodicidade da realização das formações, os objetivos e conteúdos de cada uma, quem são os envolvidos, enfim. Os dados coletados nesse documento não foram suficientes para respondermos a contento o primeiro objetivo da pesquisa.

Estabelecendo um paralelo entre o proposto no Plano Municipal para formação continuada que contemple os professores da sala regular e o que evidenciamos no documento do Setor, podemos afirmar que as poucas informações registradas não possibilitam a comprovação de que as estratégias do Plano estão sendo

implementadas de fato e como estão sendo. Destacamos os objetivos específicos direcionados à formação dos professores:

- Assessorar as escolas, gestores e os professores para o atendimento aos educandos com deficiência;
- Orientar o professor da classe comum sobre estratégias que favoreçam autonomia e envolvimento do aluno com deficiência em todas as atividades propostas ao grupo;
- Orientar a elaboração e utilização de material didático-pedagógico que possam ser utilizados pelos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular;
- Articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva;
- Oportunizar formação continuada e capacitação aos professores da rede municipal de ensino, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- Prover condições para reflexão sobre práxis pedagógica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades- possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e MEC;
- Promover discussões e reflexões acerca das adaptações curriculares necessárias ao desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência e
- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento dos alunos com deficiência (ORIXIMINÁ, 2015, p. 3).

Embora não tenhamos encontrado registros no documento do Setor acerca das formações continuadas que correspondesse aos anos de 2010 a 2016, temos a comprovação da materialidade destas formações por meio dos certificados apresentados pelos professores participantes da pesquisa, de materiais didáticos utilizados em algumas formações, e relatórios do setor de psicologia e de programas e projetos educacionais da Semed. Desta forma, conseguimos descrever algumas ações desenvolvidas com vistas à formação continuada na perspectiva da educação inclusiva. Vamos a eles:

Em 2010 houve Curso de Educação Básica com ênfase à Educação Especial em duas fases, com total de 31 horas. Em 2012, curso de Inclusão, acessibilidade e metodologia para o atendimento de deficiências sensoriais, intelectuais e TGD (esta era a nomenclatura usual), com carga horária de 8 horas.

Em 2013, Curso de Formação para AEE, com parceria da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), totalizando 120 horas, com a participação de pouco mais de sessenta profissionais, entre professores da sala regular, coordenadores pedagógicos e professores das salas de recursos multifuncionais. O curso foi

realizado na modalidade semipresencial e teve a duração de seis meses. Ainda em 2013, foram realizadas oficinas de Língua de Sinais em algumas escolas com o intuito de levar esclarecimento sobre o indivíduo surdo, as particularidades quanto ao seu aprendizado e também noções básicas da língua.

Em 2014 a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) do Rio Grande do Sul, ofertou a 10ª edição do Curso de AEE, em nível de aperfeiçoamento, a distância, para professores das redes municipal e estadual de todo o Brasil e o SIAE/SEMED fez a divulgação por meio de ofício a todas as escolas do município. Os participantes deveriam enviar para a Universidade via correio, um ofício, com modelo preestabelecido pela instituição com a assinatura e carimbo do(a) Secretário de Educação ou da direção da escola. O período do curso foi de outubro de 2014 a junho de 2015.

Em 2015, foi ofertado o curso de Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em parceria com o PROJETO ARUMÃ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), em nível de aperfeiçoamento, com carga horária de 180 horas/aula, na modalidade presencial intensivo e teve a duração de três meses. Foi dividido em cinco módulos, conforme consta na apostila:

- I – Análise integral da Inclusão;
- II – Docência e o Encontro pedagógico com a PCD;
- III – Braille, Soroban e Orientação & Mobilidade;
- IV – Língua Brasileira de Sinais e
- V Materiais Didáticos adaptados e tecnologia de informação & comunicação (PROJETO ARUMÃ/IFAM, 2015).

O curso visava oferecer aos profissionais da educação, contato com suportes teóricos e práticos com vistas à vivência e convivência na diversidade humana em ambiente escolar, bem como a evolução no processo ensino aprendizagem dos educandos. Teve a participação de professores e coordenadores pedagógicos, tanto da área urbana quanto rural, psicóloga, psicopedagoga e técnicos da SEMED, totalizando sessenta cursistas. Outras ações foram desenvolvidas com a Semana Pedagógica, anualmente, desde 2013, com a participação de todas as escolas. Durante a semana eram abordados temas relacionados à educação dos alunos com deficiência.

Foram realizados Seminários de Conscientização do Autismo, anualmente desde 2014, organizado pelo setor de Psicologia da SEMED com auxílio das professoras do AEE, aberto à participação de todas as escolas. Contou com palestrantes como Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, entre outros. Além de encontros com professores nas escolas, encontros com professores do AEE, porém não temos registro do teor desses encontros. Elaboramos um quadro para melhor visualização das atividades desenvolvidas e assim poderemos fazer uma análise.

**Quadro 5:** Relação dos tipos de Formação Continuada implementados pela SEMED de 2010 a 2016

Data	Formação	Carga-horária	Público-alvo	Executor	Local
Set/2010	Curso de Educação Básica com ênfase à Educação Especial	15h	Professores	SIAE/SEMED	SEMED
Dez/2010	Curso de Educação Básica com ênfase à Educação Especial – 2ª Fase	16h	Professores	SIAE/SEMED	SEMED
Mai/2012	Inclusão, acessibilidade e metodologia para o atendimento de deficiências sensoriais, intelectuais e TGD	8 h	Professores	SIAE/SEMED Palestrante convidado(a)	SEMED
Fev/2013	I Semana Pedagógica - Palestra sobre Aspectos legais da Educação Inclusiva e Avaliação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Oficina.	40 h	Professores da sala regular, professores do AEE e coordenadores pedagógicos. (área urbana e rural)	SEMED/ Palestrante convidado(a)	Centro de Convenções do Parque de Exposições Agropecuária
Mar. a jun/2013	Atendimento Educacional Especializado	120 h	Professores da sala regular, professores do AEE e coordenadores pedagógicos.	RENAFOR/ UFRA	Auditório da SEMED
Set. a dez. 2013	Libras na escola – oficinas	12 h	Comunidade escolar	SIAE/SEMED	Escolas
Fev/2014	II Semana Pedagógica – Avaliação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.	40 h	Professores da sala regular, professores do AEE e coordenadores pedagógicos. (área urbana e rural)	SEMED/ Palestrante convidado(a)	Centro de Convenções do Parque de Exposições Agropecuária

Out/2014 a jun/2015	Curso de AEE – 10 <sup>a</sup> ed. <sup>15</sup>	250h	Professores da rede municipal e estadual	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Curso a Distância
Abr/2015	I Seminário de Conscientização do Autismo	4 h	Professores da sala regular, professores do AEE e coordenadores pedagógicos.	Setor de Psicologia/SE MED Palestrante convidado(a)	Área coberta da Escola Laura Diniz
Out. a dez/2015	Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	180 h	Professores da sala regular, professores do AEE e coordenadores pedagógicos. (área urbana e rural)	SIAE e PROJETO ARUMÃ/IFAM	UFOPA/Oriximiná
Abr/2016	II Seminário de Conscientização do Autismo	4 h	Professores da sala regular, professores do AEE e coordenadores pedagógicos.	Setor de Psicologia/SE MED Palestrante convidado(a)	Área coberta da Escola Laura Diniz

**Fonte:** Documentos do Setor de Psicologia, relatório anual da Semed, material didático dos cursos e certificados (2017).

Conforme observamos no quadro acima, os dados mostram que as ofertas de atividades formativas pela Semed têm até certo ponto seguido as orientações da Resolução nº 2/2015, uma vez que segundo o documento a formação se constitui inclusive de reuniões pedagógicas. No entanto, em se tratando de considerar os problemas e os desafios da escola, assim como o contexto em que está inserida (BRASIL, 2015b), observamos que necessita rever as reais necessidades dos professores, a começar pelo espaço de tempo entre uma formação e outra e o local onde as formações acontecem. Além de respeitar o protagonismo destes docentes quanto à sua própria formação. Diante disto, partimos para a segunda parte da investigação: a entrevista semiestrutura com os cinco professores.

Como parte das investigações acerca das propostas de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação, questionamos aos professores/participantes se tinham conhecimento sobre o Plano Municipal de Educação e o Plano da Secretaria, neste caso o da Seção de inclusão, e foram quase unânimes quanto a afirmar que não. Somente a Professora Ayla confirmou. Com relação ao Plano de ação ela disse

<sup>15</sup> Curso realizado pela UFSM destinado a professores de todo o Brasil. O Setor de Inclusão da SEMED fez a divulgação em todas as escolas da área urbana do município.

que sim, “*mas há muitos anos, 2002, 2003, por aí. Eles sempre mandavam tudo: quem é a pessoa, tudo direitinho, eles mandavam tudo planejado*”. Quanto ao PME,

*já, mas eu não estou lembrada. [...] eu não sei se é da minha parte, de eu não valorizar essa importância, mas eu já pedi uma vez e a pessoa disse que ia dar uma cópia e não me forneceu. Eu pedi nessa época. Aí ela disse que ia, ia e depois não me forneceu a cópia e eu não consegui ter acesso. Só naquele momento que a gente estava participando da equipe, que responde umas perguntas, eu participei. (PROFESSORA AYLA).*

A professora Geovana relatou que ouviu falar na escola que seria preciso rever o PME, mas nada do tipo “*olha professores, vocês precisam conhecer isso aqui, isso veio da SEMED*”. E contraditoriamente ao afirmar “*nem eu vejo particularmente interesse para pesquisar esse Plano*” reconheceu a importância em conhecê-lo

*Porque quando a gente não conhece, a gente percebe que as coisas vão andando conforme ... o barco vai andando conforme o vento levar. Ao contrário de quando a gente conhece como é a questão, a gente tem mais chance de cobrar. [...] Mas isso eu acho que é uma coisa que deve ser feita em relação à escola, a escola deveria abraçar essa causa. Todos precisam conhecer... (PROFESSORA GEOVANA).*

Já o professor Heitor declarou

*o que eu sei é que pelo Plano Municipal existe uma série de propostas para a educação especial, mas até então eu acredito que dentro destas propostas o que vem sendo a contento, o que vem sendo contemplado com mais evidência é o autismo, porque é o que a gente consegue ver.[...] Eu já fui em quatro seminários, ainda não fui convocado para nenhum outro, para nenhuma outra deficiência, nenhuma outra formação. Apesar de já ter tido, e a que já teve em 2013, 2014, foi uma formação mais completa, porém para um público selecionado, já não era para contemplar todo quadro docente, era só uma parte deles e tinha todo um pré-requisito para ser incluído lá. Então ainda que tenham essas propostas, eu sei que tem, já ouvi dizer que tem, mas elas não estão sendo contempladas de forma concreta. Eu acredito que tudo não passa de registros no papel para ter (PROFESSOR HEITOR).*

Ao ser indagado se considera importante ter o conhecimento desses planos, respondeu:

*Sim, de fundamental importância, eu acho que todas essas propostas têm que ser discutidas. E dificilmente existem essas chamadas pra*

*discussão desses planos, e quando tem, é quando o prazo está para esgotar, são aquelas discussões muito rápidas, que não são tão profundas, e que na verdade aquilo que é discutido nem sempre é o que é proposto, porque às vezes vai pelo que é mais fácil, pelo que dá, e eu vejo a discussão desses planos muito insignificantes, que às vezes o que eu vejo, eu já vi, eu cheguei a discutir o Plano Municipal quando estava para ser inserido na Plataforma Nacional. [...] Existem essas discussões sim, mas elas são tão superficiais, que às vezes não tem o resultado esperado (PROFESSOR HEITOR).*

As professoras Vitória e Andréa foram bem sucintas quanto ao questionamento sobre os Planos: “não”. Quanto à Professora Ayla, apesar de ter afirmado que já tinha conhecimento, não sabia o que constava nos documentos, o que nos leva a concluir que todos desconhecem o teor dos documentos que preveem ações educacionais para o trabalho em turmas heterogêneas, além de outras ações, pois o PME não se restringe aos alunos com deficiência. São estratégias a serem implementadas com vistas a melhorar a qualidade da educação como um todo, inclusive valorização profissional.

Saber que os documentos existem não é suficiente para provocar mudanças nas condições de trabalho, na organização escolar e muito menos nas respostas educativas às necessidades educacionais dos alunos. Segundo Davis et al. (p. 18, 2012), “conhecer de perto o macrocontexto em que se atua significa perceber que as iniquidades e as disfunções presentes na escola fazem parte da sociedade mais ampla e são dela apenas manifestações”.

Carvalho (2016) apresenta algumas sugestões que considera indispensável para o enriquecimento da cultura escolar numa perspectiva inclusiva que podem orientar a elaboração do projeto político pedagógico e das propostas de formação continuada:

a) conhecer as recomendações de organismos nacionais e internacionais; b) atualizar a revisão teórica sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, examinando-se a concepção de diversos autores; c) analisar a base legal em vigência no Brasil, referente à educação; d) discutir a filosofia de educação que se pretende adotar para estabelecer a intencionalidade educativa, traduzida sob formas de finalidades e objetivos da escola inclusiva; e) examinar as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais; etc. (CARVALHO, 2016, p.110).

Além deste conhecimento teórico, é preciso maior participação, por meio de acompanhamento e avaliação dos documentos, dando especial atenção ao financiamento e à gestão dos recursos alocados para a educação geral e para a

educação especial. Saber por exemplo quais recursos são destinados para essa modalidade de ensino e como estão sendo empregados. Dessa forma estaremos evitando o que historicamente acontece em nosso país: os planos são feitos, porém ficam condenados a permanecer somente no papel ou na retórica da lei.

### **4.3 NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Um dos nossos objetivos ao nos dispormos realizar este estudo, foi o de identificar, por meio das narrativas dos professores, quais os sentidos e os significados que eles têm constituído acerca das formações em serviço, ou continuadas, das quais participaram, levando em consideração o seu trabalho docente e o contexto inclusivo no qual estão inseridos. E a partir de suas falas estabelecer uma conexão com o que se tem de proposta nos Planos Municipal de Oriximiná e o da Semed, e o que se tem concretizado de fato. Os eixos foram organizados a partir da falas dos professores, em que fomos observando e analisando o que mais se destacava ao longo da entrevista. Sendo assim, elencamos dois eixos: A constituição de ser professor no contexto inclusivo, e o professor e a formação continuada.

No primeiro eixo constam aspectos relacionados à identificação dos professores/participantes, bem como suas percepções acerca do conceito de inclusão escolar, como se precebem no processo de inclusão dos alunos com deficiência, quais os sentido atribuem ao seu fazer docente. No segundo analisamos questões referentes à formação continuada para que possamos ter um panorama de como a compreendem, se tem contribuído para suas práticas e o que seria necessário para que possa contemplar de forma mas significativa o trabalho desenvolvido pelos professores em turmas heterogênas.

#### **4.3.1 A constituição de ser professor no contexto inclusivo**

Neste eixo vimos a oportunidade de fazermos emergir e refletir o que pensam os professores com relação à formação continuada e à inclusão escolar, em especial dos alunos com deficiência já que é com esses alunos que muitos professores se dizem não estar preparados para ensinar, e muitas vezes criam uma rejeição e constroem

uma barreira entre ambos, pois tendem a localizar no aluno a origem das dificuldades de aprendizagem e não admitem as suas diante da diferença (CARVALHO, 2016).

Nesse sentido, compreender os significados que os professores atribuem à sua função e como se veem no contexto inclusivo é fundamental para que se repense o tipo de abordagem de formação continuada que está sendo implementada, no sentido de redimensioná-la para atingir o máximo de professores possível, tendo em conta as particularidades, as experiências formativas da cada um.

Mas quem são esses professores? Conforme quadro 2 apresentado na subseção que trata dos participantes da pesquisa na seção 1, a idade dos professores varia entre 30 e 55 anos. O tempo de atuação na docência vai de dez a trinta de dois anos e na escola onde a pesquisa foi realizada de dois a dez anos. Com estas informações fica evidente que há diferenças no percurso formativo desses profissionais, o que influencia no modo como vislumbram a formação e o próprio ensino.

Todos são concursados, dentre os cinco entrevistados, um tem formação em Pedagogia ano de 2015, um em licenciatura integrada em história e geografia ano de 2015, um em Ciências Naturais ano de 2007, um com formação básica em magistério e bacharelado/licenciatura em história ano de 2013, e apenas um tem formação básica em magistério e não tem nível superior, não por falta de vontade ou de oportunidade, mas por questões de saúde. A professora iniciou uma graduação pelo PARFOR, porém alguns acontecimentos impossibilitaram-na de prosseguir: adoeceu, teve algumas perdas familiares, entrou em depressão, é hipertensa, e considera não ter a saúde necessária para continuar estudando.

É importante destacar que os cursos ofertados pelo PARFOR como primeira ou segunda licenciatura ocorrem no período das férias, isso significa que os professores passam todo o período letivo trabalhando e no período do recesso e das férias, em janeiro e julho, respectivamente, cursam a graduação. Um processo físico e mentalmente exaustivo. Quanto à participação em formação continuada referente à educação inclusiva desenvolvida pela Semed de Oriximiná os dados não são tão expressivos, levando em consideração o tempo de docência e o tempo delimitado para a pesquisa que corresponde a sete anos, a contar de 2010, um ano após a elaboração do primeiro Plano Municipal de Educação de Oriximiná, cujo documento previa formação na perspectiva da educação inclusiva para professores da sala regular, conforme sintetizamos no quadro abaixo:

**Quadro 6:** Participação dos professores em Formações na perspectiva da educação inclusiva desenvolvidas pela Semed.

Professor	Formação continuada /ano	Carga horária
Professora Vitória	Educação Básica com ênfase à Educação Especial – 2ª fase /2010	16h
	Atendimento Educacional Especializado / 2013	120h
Professora Geovana	Educação Básica com ênfase à educação Especial – 1ª e 2ª fases/ 2010	15h e 16h
	Inclusão, acessibilidade e metodologias para o atendimento de deficiências sensoriais, intelectual e TGD/2012	8h
	Atendimento Educacional Especializado / 2013	120h
Professora Andréa	Educação Básica com ênfase à educação Especial – 1ª fase/ 2010	15 h
	Inclusão, acessibilidade e metodologias para o atendimento de deficiências sensoriais, intelectual e TGD/2012	8h
	Atendimento Educacional Especializado / 2015	250h
Professor Heitor	1º Seminário de conscientização do autismo/2014	4h
	2º Seminário de conscientização do autismo/2015	4h
	3º Seminário de conscientização do autismo/2016	4h
Professora Ayla	Educação Básica com ênfase à Educação Especial – 1ª e 2ª fases/2010	15 h e 16h

**Fonte:** Certificados dos professores apresentados à pesquisadora (2017).

Os dados apresentados demonstram uma incoerência em relação ao termo “continuado” atribuído à formação, e especialmente referente a esses professores, que atuam em uma escola que tem em seu quadro de discentes muitos alunos com deficiência. Com exceção do Seminário de conscientização do autismo que vem sendo realizado anualmente pelo Setor de Psicologia, não se percebe uma continuidade nos demais. Diante dessas informações consideramos fundamental ouvir os professores sobre as questões que envolvem a inclusão escolar e as formações disponibilizadas pelo município. Primeiramente buscamos saber **qual o entendimento que eles têm com relação à inclusão escolar**. Na concepção da Professora Vitória

*De qualquer forma essas crianças têm que ir pra escola. Mesmo com a deficiência que eles têm, 'né', mas eles precisam estar inclusos com os demais. Porque facilita até o desenvolvimento deles na aprendizagem, né? Eles observam os outros fazerem as atividades e eles muitas vezes querem imitar. Então isso ajuda muito na aprendizagem deles (PROFESSORA VITÓRIA).*

Já o Professor Heitor contextualizou sua conceituação para dar sentido à sua resposta:

*Acerca desses dez anos de trabalho eu vim me deparar com a inclusão, com a educação inclusiva propriamente dita, na pele, nos*

*últimos cinco anos com o aluno deficiente na sala de aula, e nós enquanto professores tendo que lhe dar com uma realidade com a qual nós não fomos preparados. E eu falo isso de uma forma geral, falo em caráter de município, de Estado e conseqüentemente de Brasil. Infelizmente, né, assim como a inclusão social, uma série de outras políticas públicas no Brasil, elas são muito frágeis, elas ainda são muito espelhadas em países desenvolvidos, mas desenvolvidos em todos os setores, que não é o caso do nosso país, né? E por conta disso, às vezes elas não conseguem se encaixar no Brasil. Elas não conseguem se encaixar na nossa realidade. E a educação inclusiva é um desses exemplos, de o Brasil achar que é bonito em outro país, pega pra cá sem fazer um estudo de caso, sem fazer um acompanhamento, uma inspeção, sem fazer todo um trabalho de preparação. Eu não me senti preparado e nem me sinto hoje. Não que essa preparação seja de total responsabilidade do governo, mas é necessário pelo menos uma base, né? E nós não tivemos, eu não tive. E por conta disso, ainda que necessária, importante, mas requer um estudo, um levantamento de como fazer isso, de como implantar, de como vai ser, o passo a passo, um cronograma, um estudo prévio, pra antes se pensar como é que nós vamos fazer, como é que nós podemos fazer. Se foi feito isso deve ter sido de uma forma muito superficial onde o principal produto desse processo não tenha sido consultado. Então o quê que eu penso com relação à educação inclusiva: importante sem dúvida nenhuma, mas com uma preparação necessária antes da implantação. Mas ela tá aí, ela chegou, foi descendo goela abaixo e está indo de acordo com a realidade, e essa realidade muda de Estado para Estado, de município para município e até mesmo de escola para escola. Inclusive de sala de aula para sala de aula (PROFESSOR HEITOR).*

#### No entendimento da Professora Ayla

*uma criança tem que tá... ela não pode mais estar separadamente, então tem que estar incluso numa sala regular, com os trabalhos diversificados [...] com o pessoal ditos 'normais' com uma atividade e o 'especial' com uma outra atividade, dentro da sala de aula. Até porque ele não consegue ir no mesmo nível. Às vezes tem atividade que ele consegue, mas ele não consegue chegar até o fim como os outros (PROFESSORA AYLA).*

Os depoimentos das professoras Vitória e Ayla apontam uma questão fundamental no processo de inclusão: o reconhecimento de que essas crianças precisam estar na escola, e que isso contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Carvalho (2016) a proposta de inclusão visa muito mais do que garantir que os alunos sejam introduzidos na escola, só para constar, é muito mais abrangente e significativo, deve assegurar a sua participação ativa nas atividades.

No entanto, a fala da Professora Ayla nos chamou atenção, pois ao afirmar que o aluno com deficiência fica com uma atividade enquanto os demais com outra, confirma que o desafio de ensinar a todos ainda é uma questão que necessita de maiores esclarecimentos com relação ao desenvolvimento de atividades em sala de aula, pois ainda há muita preocupação saber as características da deficiência que o aluno tem e não nas possibilidades de aprendizagem. O que pode e deve ser clarificado com um trabalho em colaboração os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, desde que lhe haja uma organização na escola no sentido de prover tempo e espaço para esse encontro.

A reflexão do Professor Heitor é bem interessante quando se refere ao planejamento, estudo de cada caso e como ele disse “o passo a passo” para se efetivar a inclusão, e que ocorre de forma diferente, inclusive de escola para escola. Embora haja uma legislação que garanta o acesso e permanência dos alunos na escola, a forma como essa permanência se dará “implica incondicionalmente a mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos porque evoluímos e nos modificamos” (CARVALHO, 2016, p. 38). Implica numa mudança da cultura escolar com relação à inclusão que envolve todos, não somente os alunos público-alvo da Educação Especial.

Outro aspecto identificado a partir da análise que fizemos das falas desses três professores, é que nas suas concepções, a inclusão escolar tem como foco os alunos com deficiência, ainda denominados eufemisticamente por muitos de ‘especiais’. Com relação a este termo já expomos nosso posicionamento e o fundamentamos com base no entendimento de Carvalho (2016), pois entendemos que especiais devem ser as alternativas educativas, os procedimentos de ensino e as estratégias que a escola precisa organizar para remover as barreiras que impedem a aprendizagem desses alunos. A esse respeito precisamos levar em consideração que os professores sabiam que o foco da pesquisa estava relacionado a esse público, o que pode ter contribuído para o direcionamento da resposta. Contudo, também sabemos que esta ainda é uma resposta muito comum entre os professores e outros profissionais da educação, tendo em vista os inúmeros eventos e discussões em prol da inclusão escolar desses alunos, o que conduz à falsa ideia de que a inclusão se restringe a eles. Para garantir que tais equívocos sejam esclarecidos, Carvalho (2016) alerta para a urgência de se envolver

professores, familiares e toda a comunidade nas discussões acerca da inclusão escolar, para que tais confusões e dúvidas não se perpetuem.

Separámos propositalmente as falas de duas professoras entrevistadas, pois durante a entrevista pediram para que a pergunta fosse refeita, e ao repeti-la a pesquisadora acabou induzindo, de forma inconsciente, para que as professoras direcionassem suas respostas para a inclusão dos alunos com deficiência. Nestes termos, apresentamos as falas das professoras Geovana e Andréa respectivamente.

*Eu entendo que... ter um aluno 'especial'... (pausa) é ter um aluno em sala de aula que não é igual aos demais. No meu entendimento é isso. Que tem uma necessidade, como já diz a palavra, especial. Ele precisa é... de um tempo especial, de uma aula especial, de um contato pessoal especial. No meu entendimento é isso. ... o que eu percebo com relação à inclusão é assim: é aceitação, tu aceitar o que não é igual, mas tu colocar ele incluso aos demais para que eles possam aceitar do jeito que é [...] (PROFESSORA GEOVANA).*

*Porque antigamente era assim, eles separavam, né? Aí, resolveram juntar, e eu entendo que foi a melhor coisa que se fez, porque eu não gostaria que se eu tivesse um filho deficiente que ele fosse excluído. Eu penso primeiro também no outro. [...] Mas eu gosto desse nome inclusão, eu acredito assim que seja muito bom, até mesmo pra eles por uma questão de socializar. Que alguns estão na escola só pra socializar (PROFESSORA ANDRÉA).*

A compreensão das duas professoras com relação à inclusão e ao aluno com deficiência ainda é equivocada. A *Professora Geovana* fala em aceitação, que inclusão é aceitar o aluno na sala regular; enquanto que a *Professora Andréa* fala em socializar, resumindo a inclusão em socialização. Segundo Glat e Pletsch (2011) um aluno com deficiência incluído apenas fisicamente na turma comum, até pode ter boa interação e integração social com os demais alunos, no entanto, fica excluído do processo ensino-aprendizagem. Conforme nos esclarece Carvalho

*Trata-se de um equívoco pensar em escolas como espaços de socialização ou de exercício de sentimento de solidariedade, apenas. A educação escolar consiste na apropriação da cultura humana traduzida sob a forma de conhecimentos, artes, ciências, tecnologias, crenças e valores que podem contribuir para a autoprodução do homem como ser histórico (CARVALHO, 2014, p. 48-49).*

A inclusão educacional tem fins e objetivos muito mais amplos que a simples presença física do aluno, pois a escola vai além do que ser um estabelecimento onde

há pessoas ensinando para que outras aprendam (CARVALHO, 2016). Ainda de acordo com a autora

há uma complexa, dinâmica e dialética rede de relações que extrapolam a significação da escola como estabelecimento de ensino. Mais que a “ensinagem”, cabe à escola contribuir para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os que pertencem à comunidade acadêmica, ou comunidade de aprendizagem (CARVALHO, 2016, p. 116).

Diante da concepção dos professores acerca da inclusão, mesmo após anos de discussão acerca do tema, tais equívocos precisam ser esclarecidos por meio de leitura especializada, de troca de experiência e discussão no espaço escolar, a fim de que haja uma mudança na concepção acerca do processo ensino aprendizagem enquanto processo que deve levar em consideração as individualidades humanas, que requer estratégias e, certas vezes, recursos específicos para ter acesso ao conhecimento.

A afirmação de Arroyo (p. 70, 2013) de que só “esclarecer não muda práticas” faz-nos vislumbrar a convivência diária no espaço escolar com os alunos com deficiência e na vivência de situações práticas reais com eles, como uma possibilidade concreta de evitar os equívocos os que alijam, mesmo que inconscientemente, do processo de aprendizagem. Ainda contribuem para que não imponhamos limite no processo de desenvolvimento do aluno, seja ele com ou sem deficiência, pois conforme já sinalizou Beyer (2013), o pensamento se revela nas práticas, e as expectativas do professor com relação ao(s) aluno(s), sejam elas positivas ou negativas, refletirão na sua postura e nas suas práticas pedagógicas.

Ainda como parte deste eixo, questionamos os professores **como se percebem diante do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência**. As respostas foram as seguintes:

*Que ainda falta muita coisa pra gente avançar, a gente deseja todo ano fazer um bom trabalho, mas ainda precisa, principalmente em termos de material didático, porque cada um tem uma deficiência, então a senhora trabalha com esse aqui de uma forma, com aquele ali você já tem que trabalhar de uma outra forma. Então ainda precisa de muito material didático. Isso ajuda muito, muito mesmo. E bastante apoio da coordenadora, da diretora... e os cursos né, precisam estar sempre vindo para que a gente vá se aperfeiçoando cada vez mais (PROFESSORA VITÓRIA).*

*Olha... esse ano que parece que caiu a ficha. No primeiro ano que eu tive um aluno 'especial', né... assim... ela... eu percebi assim, que ela... na verdade naquele ano ainda não tinha caído a ficha, né? Eu sabia que é assim, que ela tinha que ser inclusa, que os alunos tinham que aceitá-la, eu procurei ver qual era a deficiência que ela tinha. E aí, como não era assim uma questão que, digamos, desse aquele trabalho, né, então eu não percebi aquilo como uma questão de... deeee... digamos, [pausa] qual a palavra que eu posso dizer?... Desafio. Hoje, eu me vejo em questão de sendo um desafio. Porque tem coisas que hoje eu tento, por exemplo, fazer com um aluno que eu tenho, eu não consigo ter o meu retorno, eu não consigo (PROFESSORA GEOVANA).*

*Olha, eu gosto deles, eu gosto de trabalhar com eles, a minha maior dificuldade é às vezes eu não saber o que fazer, porque às vezes eu não sei. E assim... a gente quase não tem ajuda, é tu, te vira pra lá, dá o teu jeito. Mas eu não tenho nada do que me queixar, não tenho problema [...] até porque eu tenho um irmão que é deficiente, eu cresci com isso, então eu sei como é (PROFESSORA ANDRÉA).*

*Eu consigo me perceber um professor que luta diariamente, eu vivo uma luta. Eu diria que a fase de conflito, ela já até passou, que seria o que eu poderia considerar a aceitação, porque foi muito difícil para eu aceitar isso no início. Eu achava que eu não poderia ir pra esse processo de inclusão, eu não queria alunos "especiais" nas minhas salas [...]. Mas eu acredito que eu já passei da fase de conflito, hoje eu já aceito, é uma realidade, não vai mudar, não vai voltar e a gente vai ter que caminhar a partir de onde a gente está. [...] Hoje eu sou um professor que luta constantemente com essa realidade, pra tentar driblar os problemas que a gente tem, que aparecem diariamente, e tentar conseguir pelo menos o mínimo que eu posso, que a gente pode enquanto escola para garantir os direitos dessas crianças que atualmente estão em nossas mãos (PROFESSOR HEITOR).*

*Eu me vejo, às vezes, tem certos momentos que eu me sinto incapaz, mas como eu não posso rejeitar, aí eu tenho que arranjar metodologia... as crianças estão chegando com certas dificuldades que elas não conseguem resolver certas atividades devido à questão família, já incluindo as outras necessidades [...]. Pra mim, professora, eu não consigo deixar uma criança numa situação... por exemplo, se ela está nessa situação de aprendizagem, eu fico assim sem saber o que fazer, porque eu preciso que essa criança avance junto com os outros. Aí eu fico assim, tipo, no desespero: por que que essa criança chegou nesse ano/série sem o aprendizado que ela deveria ter? (PROFESSORA AYLA).*

Os depoimentos revelaram que há uma mistura de sentimentos nos professores com relação ao processo de inclusão: de frustração, angústia, desespero, por falta de apoio de recursos humanos e pedagógicos, formação, enfim, e vivem conflitos internos diante de suas fragilidades no que se refere ao desenvolvimento de sua prática pedagógica, muitas vezes provocadas por equívocos quanto a conceitos,

resultado de falta de conhecimento teórico, não referente à conteúdo específico dos componentes curriculares, mas sobre desenvolvimento humano, e certas vezes por acomodação. A Professora Geovana se diz estar enfrentando desafios por não conseguir ter o retorno esperado com os alunos, mas ainda tem a concepção de inclusão relacionada a aceitação.

A Professora Andréa é um tanto que contraditória, pois afirma sentir dificuldade por não saber lidar com a situação do aluno, que não tem ajuda, mas diz não ter do que se queixar porque tem irmão com deficiência. O Professor Heitor admite vive numa luta diária, e demonstra sentimento de resiliência com relação à inclusão, quando afirma saber que esta é uma realidade que não vai mudar. A professora Ayla se sente incapaz, por vezes desesperada, mas conformada por saber que não pode rejeitar os alunos e que precisa encontrar metodologias para trabalhar com eles.

Apesar de todos os conflitos, dos desafios diários da docência, a escola pode ser um espaço inclusivo, desde que cada um e todos ao mesmo tempo assumam a responsabilidade de sucesso escolar como uma jornada a ser percorrida. Carvalho (2014) sugere algumas questões que podem contribuir para o aprofundamento das discussões acerca desse processo de inclusão.

- A inclusão no espaço escolar pressupõe toda uma discussão acerca da intencionalidade educativa e deve constar do projeto-político-pedagógico;
- a operacionalização da inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas, envolvendo família, escola e comunidade, de modo que cada escola ressignifique o significado de das diferenças individuais, bem como reexamine sua prática pedagógica (CARVALHO, 2014, p. 98).

Segundo a autora muitos outros aspectos devem ser considerados, afim de que consciente e responsabilmente, a escola possa se tornar espaço verdadeiramente inclusivo para todos que fazem parte da comunidade escolar, que seja um espaço de formação, de exercício da cidadania e melhor, espaço de vida (CARVALHO, 2014).

Quando questionados **como têm buscado e adquirido os conhecimentos necessários para trabalhar com a diversidade de alunos, dentre estes os com deficiência**, as respostas foram praticamente similares, pois a maioria citou a internet com fonte de pesquisa e aquisição de conhecimento. Porém também foi citado cursos, consulta a profissionais que já atuaram no AEE e as que atuam, inclusive na escola onde trabalham, além de outros recursos como filmes, livros, entre outros. Um

processo de autoformação. No entanto uma Professora afirmou não ser empenhada, demonstrando uma certa acomodação quanto ao seu processo formativo, inclusive da aluna com deficiência que mencionou. as respostas dos professores foram essas:

*Através dos cursos que vêm, que acaba ficando alguma coisa pra gente, com certeza, e com os que já trabalharam muitos anos [...]* (PROFESSORA VITÓRIA).

*A minha vida agora é internet. [...] As meninas do AEE, elas também ajudam muito a gente com relação a isso. Elas pesquisam bastante, passam as informações para os grupos, para o nosso grupo da escola, quando não, elas colocam no Facebook pra nós. Então a gente vai trocando conhecimentos entre a escola toda, não é somente um que busca, [...] porque ninguém sabe se ano que vem vai estar com aquele aluno [...]* (PROFESSORA GEOVANA).

*Um pouco. Eu não gosto desse fato de deixar eles sem fazer nada. Às vezes eu me sinto muito culpada nesse sentido. Ano passado, até uma vez eu conversei com a coordenadora pedagógica. Olha, professora, eu estou muito triste porque eu não faço nada com a Maria (nome fictício), eu não sei o que fazer com ela. E ela fica lá, coitadinha, vive com o caderno para o meu lado... porque eu não sabia como trabalhar com ela. Mas aí eu procuro ler algumas coisas, não sou assim muito empenhada [...]. Eu faço às vezes uma coisa 'diferentezinha' aqui, procuro uma pesquisa ali, mas é mais essa questão de xerox mesmo, porque eu já levo muito tempo com esses outros* (PROFESSORA ANDRÉA).

*Talvez por muito tempo ter resistido a essa inclusão, eu considero que perdi bastante tempo. Eu só vim me deparar com a realidade propriamente dita há cinco anos. Então, ao longo desses cinco anos, eu venho buscando esses conhecimentos através das formações que a Secretaria dispõe, através das orientações por parte das professoras do AEE, que elas acabam tendo condições de ter mais material do que a gente. [...] E elas têm feito esse trabalho de nos fornecer o material que elas têm em mãos e ainda procurando pesquisar sobre as maneiras, os mecanismos, as estratégias e até mesmo partindo das características das deficiências que eles têm, no caso os alunos que eu tenho atualmente, os alunos que eu já tive em anos anteriores, alguns inclusive acabam se repetindo pra gente [...], mas aqueles que são novos, a gente acaba tendo que ir em busca, mas a gente lança mão de tudo aquilo que está a nosso alcance principalmente a internet, que é pra onde a gente corre primeiro, mas sempre que tem um livro indicado, um determinado artigo, um determinado filme, a gente lança mão deles, que é algo mais imediato. Mas o ideal, e talvez não o suficiente, seria uma formação dentro de cada uma dessas deficiências. Mas ainda não seria o suficiente porque cada uma é cada uma, tem suas peculiaridades que estão atreladas, inclusive, além da deficiência à personalidade de cada um deles que são diferentes uns dos outros* (PROFESSOR HEITOR).

*Olha, eu busco na minha casa, porque na minha casa eu tenho a internet, a minha impressora e o meu computador. [...] Eu pesquiso tudo e trago. Eu imprimo trabalho deles, eu pesquiso. Eu adoro trazer textos que venham chamar a atenção deles, que eles gostem, porque não adianta eu trazer texto ou trabalho que não seja válido pra eles (PROFESSORA AYLA).*

Para que o processo formativo continuado dos professores ofereça respostas significativas tanto para professores quanto para alunos, há de se levar em conta vários aspectos que interferem diretamente no processo de ensinagem e aprendizagem: local, sendo a escola o espaço apontado por inúmeros estudiosos, como Nóvoa (2002) e Imbernón (2011) como o espaço /tempo de formação docente. Segundo Nóvoa

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só se adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

Nóvoa (1991) se questiona como a formação poderá intervir na promoção e no desenvolvimento de práticas inovadoras; que condições serão necessárias para que a ação profissional cotidiana possa ser explorada em todas as suas dimensões formativas; e quais serão as mudanças indispensáveis a serem introduzidas nas escolas para que elas se assumam como lugar de formação.

Conforme já discutimos na seção sobre formação continuada, estudos como o de André (2016); Imbernón (2009; 2011) têm apontado para a formação na qual o professor parta da investigação de sua prática, numa articulação entre esta e a teoria, em que o docente pode refletir sobre ela e assim reelaborá-la. Segundo Freire (2015, p. 24) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Para que essa reflexão possa ser de fato um potencializador da profissão docente, não se pode desconsiderar o fator tempo imprescindível para o fortalecimento e valorização da profissão. Além do mais, é imperativo mencionar a necessidade de investimento, por parte de quem gere a educação e dos próprios professores, pois em dados momentos tem-se disponível o local, o tempo, o recurso, porém quem não está

disponível é o professor, e ele como agente principal nesse processo de mudança, precisa querer, estar disposto a participar. Por isso compreendemos que

A formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam. Por isso é importante *produzir* a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua (PIMENTA, 2012, p. 33).

Diante destes fatores necessários ao empoderamento docente no caminho para uma sociedade inclusiva, indagamos aos participantes da pesquisa, **quais sentidos eles atribuem ao seu fazer docente levando em consideração os alunos com deficiência.**

*É buscar mais conhecimento, né? Se dedicar, isso é muito importante. Ter responsabilidade com a educação, porque o aluno está ali nas suas mãos. E você tem que mostrar que está trabalhando em cima daquela situação. Isso é muito gratificante pra gente (PROFESSORA VITÓRIA).*

*Eu me esforço. Do meu jeito, mas eu tenho contribuído. Eu tenho aprendido mais do que contribuído. Eu falo isso por não ter tido muito tempo assim [...] eu acho que talvez eu te desse uma outra resposta se eu tivesse anos seguintes com alunos especiais, o que na verdade eu não tive, né? Então o que eu posso dizer hoje é isso, que eu estou mais aprendendo do que contribuindo. Porque uma coisa é você ter tido um curso de seis meses, ter vindo alguém de fora pra te falar tantas coisas sobre os especiais, como tentar fazer uma atividade pra quem é cego, uma atividade de libras [...] é muito diferente quando tu atua na sala de aula, que tu tem contato, e que tu percebes que não é só isso, entendeu? É um momento primeiro de aprendizado (PROFESSORA GEOVANA).*

*Às vezes eu fico preocupada de eles não desenvolverem assim como eu queria. De não ter mais um tempo para ver alguma coisa para eles, porque às vezes eles ficam lá sentadinhos... ai meu Deus, pelo menos para pintar. Eu fico preocupada porque eu tenho aquela preocupação do pai e a mãe olhar, porque eu ia olhar, chegar em casa eu ia olhar dos meus filhos, então o pai e a mãe vão olhar dos filhos deles. Então não vai levar nada hoje, deixar lá. Como eu te disse, quando eu cheguei em 2010 era assim, eu não sabia o que fazer, as crianças ficavam lá a manhã inteira sem fazer nada, porque eu não sabia trabalhar com eles, eles não copiavam. Depois que eu fui vendo que tinha que pegar na mão, tudo isso, tinha uns que eu tinha que ajudar, tudo isso só com o tempo que eu fui aprendendo, nunca teve ninguém... a maioria das coisas eu fui aprendendo vendo como é que*

*eu vou fazer, como é que eu posso ajudar aquele que não sabe, porque a maioria deles é mais na escrita, né? (PROFESSORA ANDRÉA).*

*O primeiro sentido é o de importância, eu considero um trabalho que é importante, requer responsabilidade, requer compromisso. Eu sinto também, a questão da cooperação, porque é um todo, o trabalho não é só meu, ele é da coordenação pedagógica, é da direção... eu já senti por muito tempo frustração, poderia dizer que hoje eu já passei dessa fase. O que ainda hoje eu poderia considerar indignação é a falta ainda, eu diria de respeito por parte do sistema, por parte do governo, por parte de quem tem condições de dar esse suporte e não dá. Parece que não se preocupa, parece que não se importa. É por isso que eu disse anteriormente que eu vejo que é a escola que está trabalhando essa inclusão e as outras repartições de quem deveria partir a maior responsabilidade não age. Então, eu sinto que é importante, que é necessária a responsabilidade, que é compromisso. Já passei da fase de frustração, mas às vezes eu ainda me sinto indignado com a ausência de alguns setores importantes nesse processo e que eu não vejo. Pelo menos de forma concreta essa parcela de participação (PROFESSOR HEITOR).*

*Eu penso que eu contribuo não o necessário, tem vezes eu fico assim penalizada de ele não conseguir atingir o que eu quero. Tem vezes que eu sinto a necessidade de ter uma pessoa, ter um outro professor, que ele [o aluno] pudesse estar inserido na sala de aula, mas com outro professor. Se ele estiver com um outro professor, desenvolvendo outra atividade e eu com os outros, ele pode aprender a dele e mais a outra (PROFESSORA AYLA).*

De acordo com os depoimentos, os professores, de um modo geral, atribuem dois sentidos ao seu fazer docente: responsabilidade e aprendizagem. Com relação à responsabilidade inferimos que está relacionada à preocupação com o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência. A Professora Vitória tem a preocupação em mostrar que consegue fazer com que o aluno aprenda; já fala da Professora Andréa revela uma certa angústia quanto à possibilidade de o aluno não corresponder as suas expectativas de aprendizagem, que sua preocupação é com o que os pais do aluno vão pensar caso não vejam atividade no caderno do filho; o Professor Heitor por sua vez, destaca que a responsabilidade para com os alunos é de toda a escola, ou melhor, de toda a sociedade e por conta disso necessita de mais investimento em formação; por fim, a Professora Ayla externa sua necessidade de ter outro profissional na sala de aula para que o aluno desenvolva as atividades.

Quanto à aprendizagem fica claro que os professores apresentam dificuldades para desenvolver atividades que envolvam todos na sala e promover condições mais significativas de aprendizagem, no entanto, essa dificuldade faz parte do desafio da

educação inclusiva, principalmente se esse professor não tem com quem dialogar, trocar experiência, em espaço e tempo necessários e adequados, a fim de que ap. A Professora Geovana faz referência à formação evidenciando que há diferença entre o que é abordado na formação e a realidade da sala de aula, o que conseqüentemente gera incertezas nos diferentes contextos em que as situações problemáticas se apresentam. Enquanto que a Professora Andréa ao relatar sua experiência afirma ter aprendido a lidar com os alunos com o tempo, com a prática, observando.

Os depoimentos dos professores nesse eixo evidenciam que é na experiência diária que vão se formando. Que é neste cotidiano, nos desafios diários que vão reestruturando o seu aprendizado, fazendo descobertas junto com seus alunos em sala de aula. Este conhecimento adquirido por meio da experiência é o que Tardif (2014) denomina de saberes experienciais, que não decorrem das instituições de formação nem dos currículos, que não se encontram estruturados em doutrinas ou teorias,

são saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 49)

Embora estes saberes não tenham sua gênese nas instituições de formação, é a partir deles que os professores avaliam sua formação inicial e à que adquire ao longo do exercício da profissão. Nesse sentido apontam para a necessidade de se estabelecer de forma mais concreta um *link* entre a formação e a escola, num processo contínuo para o esclarecimento de equívocos, a revisão das práticas, a reformulação de estratégias, sempre tendo como protagonistas na elaboração e execução os próprios professores, sem deixar de considerar a presença e participação efetiva de todos os que compõem a comunidade escolar.

Em um sistema de ensino, em uma escola que se pretende ser inclusiva, no qual assume-se o desafio de ensinar a todos os alunos, é preciso revisão de conceitos quanto ao que seja inclusão, deficiência, dos processos formativos tanto dos professores quanto dos alunos, a fim de que se veja além da deficiência, respeitando as diferenças enquanto particularidade humana e que precisa ter uma resposta

educativa adequada, com a eliminação das barreiras que impedem o seu desenvolvimento educacional (CARVALHO, 2016).

Para que isso aconteça professores e demais integrantes do processo educativo na escola, precisam estar em permanente aprimoramento, para que tenha possibilidade de refletir criticamente sobre suas práticas e assim conforme postula Freire (2015, p. 40) “que o discurso teórico, necessário à reflexão crítica, seja de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Assim como deve ocorrer em se tratando da proposta inclusiva, as práticas precisam estar alinhadas ao discurso.

#### 4.3.2 O professor e a formação continuada para a educação inclusiva.

Neste eixo apresentamos a análise acerca das concepções dos professores sobre a formação, se tem contribuído para o seu fazer pedagógico, qual a sua participação no processo de formação e o que consideram como prioridade para que elas sejam mais significativas para suas práticas.

Como forma de iniciar um diálogo acerca do tema, perguntamos aos professores **se as formações na perspectiva da educação inclusiva da quais participaram têm de algum modo contribuído para a prática pedagógica em sua sala de aula com alunos com deficiência, e como avaliam**. Seguem as respostas:

*Sim, com certeza. Agradeço muito esses curso que eu participei, porque a gente aprende muitas informações, às vezes a gente pensa que está trabalhando corretamente, da maneira como a gente trabalha, e quando vem esses cursos que a gente vai assistir, que a gente participa, acaba deparando que realmente não é assim como a gente pensa, porque trabalhar com aluno é muito difícil, porque cada um tem um pensamento diferente do outro, então esses cursos que vem ajudam muito, com certeza, a gente a desenvolver o nosso trabalho (PROFESSORA VITÓRIA).*

*Sim. Aquela última que teve [Seminário de conscientização do TEA] foi muito boa para o meu aprendizado, apesar de não ter nenhum aluno autista, mas eu já fiquei muito no ano passado na turma de um professor, [...] sempre que ele não podia ele me chamava. Era sempre eu que ia para a sala dele. Aí eu comecei a ter os meus primeiros contatos com um autista [...]. (PROFESSORA GEOVANA).*

*Sim, elas contribuíram. É... eu assim na verdade, eu acho difícil trabalhar com aluno deficiente. Primeiro, a Paula (nome fictício), eu não a entendo. Quem me ajuda é minha irmã [...] porque é muito complicado trabalhar com ela. Só que, por exemplo, no curso que eu fiz tem algumas coisas, como a trabalhar essa parte de avaliar, mas*

*assim... é... pra ser pessoalmente com ela é mais complicado. Até porque assim, ela não tem é... ajuda em casa. Então é uma coisa assim só minha. Então, a maioria [formação] ajuda, né, pelo menos pra eu ter uma leitura pra saber como que é trabalhar com eles, o que mais ou menos como eles pensam, o que eles fazem. Eu me lembro que quando eu fiz o curso, eu fiquei assim sabendo do autismo, que eu via a ... estar muito com essa questão do autismo, que tem aquela rotina, né? Foi isso que eu fui aprender, muita coisa que eu não sabia. Então de alguma forma contribui. Agora o grande problema assim, é que algumas coisas... nem todas as deficiências a gente trabalha, né? Às vezes é totalmente diferente uma da outra (PROFESSORA ANDRÉA).*

*Sinceramente, muito pouco. Primeiro porque nós estamos vindo de uma sequência de quatro seminários. Todos voltados para o autismo. Ainda que o número tenha aumentado o índice no município, e é maior nesta necessidade, mas eu vejo que não é só ela que existe. Ao longo desses quatro anos que tenho participado, eu já sentia necessidade de formações para outras deficiências. [...] Ainda que as pesquisas estejam aí constantemente, mas sim, vamos trabalhar com aquilo que a gente já sabe, com aquilo que já deu certo com outras experiências. Vamos pra escola, vamos reunir, vamos promover, vamos fazer. E eu vejo que esse fazer ainda está muito distante. Quem está fazendo? O professor da sala de aula. É quem faz propriamente dito. E esse professor da sala de aula considerando que tem pouquíssimas formações. O que a gente tem é muito mais apoio do professor do AEE e esse por sua vez pesquisa por si próprio, até porque ele também tem uma obrigação maior de pesquisar, do que pela própria Secretaria que é quem eu vejo que poderia ser a nossa referência (PROFESSOR HEITOR).*

*Eu avalio bom, porque às vezes a gente participa, faz todo aquele material em cima da especificidade dele [aluno com deficiência] e aí quando chega, sempre falta alguma coisa assim na escola pra gente. Como eu digo? O computador, né? Para que ele possa aprender a lidar[...]. Às vezes a gente faz um curso desses e às vezes a gente quer fazer na sala de aula e aí sempre esbarra em uma situação financeira, e também o tempo, né? Porque se a gente tivesse duzentas horas ou ao menos cento e cinquenta horas, sendo cem na sala de aula e cinquenta para fazer esses materiais para que a gente viesse preparado para a sala de aula. Porque a gente tem inúmeras coisas para fazer também na nossa casa. Aí a gente já faria dentro da escola, dentro da nossa sala. Fazer e deixar exposto. Na sala regular como é que vamos fazer, se lá tem outros? No caso, tem turma que não tem nenhum aluno com deficiência, mas tem turma que tem. Aí o aluno está lá inserido na sala e a gente precisa ampliar a sala pra ele, pra lidar com eles. Porque tem [sala] que tem três e cada um com uma especialidade, tem um DI, um com baixa visão e um surdo, e como é que o professor vai lidar com esses três? É muito difícil. Precisa ter muita estratégia, muita metodologia para os normais, o DI, o baixa visão e mais o surdo (PROFESSORA AYLA).*

Embora a participação dos professores nos cursos, comprovada mediante os certificados, ao longo de sete anos tenha sido modesta sendo no máximo quatro formações, dos cinco entrevistados, somente um teve uma resposta negativa acompanhada de um desabafo demonstrando sua insatisfação de como as formações estão sendo desenvolvidas, assim como sua angústia com relação ao desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, por considerar que falta apoio e mais formações. No entanto, essa insatisfação e angústia deve servir de motivação e mobilização para a transformação da realidade, pois frente à necessidade de formação e diante da imobilidade dos órgãos formadores é preciso iniciar um processo de mudança, assumindo posicionamento firme e consciente a fim de melhorar as condições materiais e de trabalho na escola. Segundo Vasconcellos

Este posicionamento, no entanto, não pode ficar nos moldes metafísicos, como um simples jogo lógico de possibilidades [...]. Não podemos ficar nos justificando em cima de questões estruturais e deixar de mudar aquilo que está ao nosso alcance no cotidiano, articulando nossa prática com a luta mais geral, esta sim não tão imediata (VASCONCELOS, 2001, P. 71).

A fala do professor Heitor “*vamos trabalhar com aquilo que a gente já sabe, com aquilo que já deu certo com outras experiências, vamos pra escola, vamos reunir, vamos promover, vamos fazer*”, já faz esse chamamento para a luta, para a mudança. Essa mobilização de começar a mudar a partir daquilo que se tem, ou seja, dos conhecimentos adquiridos por meio prática, da própria experiência e de outros, é para Tardif (2014) a condição para que os professores adquiram e produzam seus próprios saberes profissionais, ou seja, suas teorias. Pois segundo o autor

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência pelo trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2014, p. 21).

Em se tratando da proposta inclusiva, a produção da prática profissional, consiste também em refletir sobre as barreiras que impedem sua prática. Carvalho (2016, p. 125) pondera afirmando que para a educação inclusiva se concretizar em sua plenitude, “é indispensável que sejam removidas as barreiras conceituais,

atitudinais e político-administrativo, cujas origens são múltiplas e complexas”, e dentre essas barreiras encontra-se o fator tempo.

Conforme já pontuamos na seção sobre formação continuada, o professor tem direito a tempo destinado à elaboração de atividade, inclusive formação, incluído em sua carga horária, garantido em documentos nacionais: LDB, PNE, Lei do Piso Salarial; e a nível municipal pela Lei nº 7.315/2010 que dispõe sobre o PCCR, no qual esse tempo é denominado Hora Pedagógica para Atividades do Trabalho Docente – HPD. Na fala da professora Ayla, fica evidente a necessidade de o professor dispor desse tempo para se preparar e elaborar suas atividades, uma vez que, como a própria professora relatou *“a gente tem inúmeras coisas para fazer também na nossa casa”*. A garantia desse direito é uma forma de valorização do profissional e de respeito pela atividade que exerce.

Outro aspecto apontado pela Professora Ayla que dificulta o desenvolvimento de atividades na sala regular é o fato de turmas terem alunos com deficiência diferente, o que requer segundo ela, muita estratégia e metodologia. Esta é uma questão de ordem organizacional da escola e da Semed, uma vez que há documentos que orientam essa enturmação, embora a nova Resolução do Estado do Pará, nº 304 de maio de 2017 (PARÁ, 2017), tenha excluído o inciso VI do art. 86 que tratava dessa questão, cuja orientação era: *“fica vedada a enturmação de alunos com diferentes formas de deficiência numa mesma classe”* (PARÁ, 2010, p. 3).

A nova Resolução (PARÁ, 2017) altera inclusive o percentual de alunos com deficiência nas salas regulares, de 10% para 15%. A Resolução anterior, nº 001/2010, abria precedente para essa possibilidade caso o(s) aluno(s) não apresentassem comprometimento cognitivo. A atual não mencionar tal questão, deixando a cargo do bom senso das Secretarias de Educação e das escolas.

Em se tratando do que **os professores consideram como prioridade para que as formações continuadas para a educação inclusiva possam ter mais qualidade e ser mais significativas para sua prática**, as respostas se complementaram. De acordo com a Professora Vitória, é necessário material didático para que os participantes possam interagir na prática; a professora Geovana considera fundamental a presença e participação de todos da comunidade escolar, do vigia ao diretor, *“porque se a nomenclatura é inclusão, como é que eu vou finalizar isso só em sala de aula, se o aluno vai para todas as dependências da escola?”*.

Os Professores Andréa e Heitor, cujos depoimentos já foram utilizados na terceira seção sobre formação continuada, destacam como imprescindível que seja realizado um levantamento nas escolas das dificuldades dos professores, sobre o que almejam ser abordado na formação, “... porque às vezes se chega lá e se tem um tema já, aí ela [palestrante/ministrante] vai perguntando, mas às vezes na hora, não vem aquilo que tu queres perguntar” (PROFESSORA ANDRÉA). E que a formação seja elaborada a partir da realidade da sala de aula. A sugestão é que:

*Pode ser por escola, pois muitas vezes essas formações quase sempre são em nível municipal, é muita gente, às vezes há um desconforto, ou pela temperatura ou pelo aglomerado de pessoas, acaba não sendo tão proveitosa quanto seria se partisse de um cronograma por escola ou por deficiência (PROFESSOR HEITOR).*

Este professor ainda fez um desabafo afirmando que:

*Na medida que ele [o professor] não é consultado para determinadas formações, que ele não é colocado com foco principal, realmente a gente não vai ter o mais esperado, o ideal que nós gostaríamos. E eu falo como professor da sala de aula regular. Falo pelas minhas frustrações, pelas minhas indignações, eu falo pela minha realidade que não é fácil. Só quem trabalha sabe as necessidades que a gente tem, a realidade que a gente vive e como a gente se desdobra, fazendo o possível e até o impossível procurando aquilo que está ao nosso alcance pra tentar contemplar e como eu já disse, principalmente garantir o direito dessas crianças, que é algo que a gente sabe que é garantido por lei, elas precisam ser contempladas com um direito que é delas (PROFESSOR HEITOR).*

Para a Professora Ayla “deveria ter mais formação durante o ano, como oficinas e com mais de longo período para que a gente pudesse mesmo se aperfeiçoar mais [...] e que as crianças participassem também junto com seus responsáveis”. Todas as questões levantadas pelos professores são pertinentes e estão intrinsecamente relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional do professor, sendo a formação continuada apenas uma etapa desse processo. Nas formações necessita-se de atividade prática e material didático como sugere a Professora Vitória, pois conforme pontuou Imbernón (2011) a formação precisa ser a mais interativa possível, na qual os professores sejam expostos a situações reais da prática docente, aproximando teoria e prática e contribuindo para construção da autonomia do professor diante das diversas situações que envolvem o seu aprendizado. Neste sentido

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p. 26).

A sugestão do Professor Heitor quanto à reestruturação da formação, ou melhor do espaço, converge com as propostas de reorganização da formação que há alguns anos vem sendo abordado por Nóvoa (1991, 1992) e Imbernón (2009, 2011). Reconhecendo e assumindo a escola como lócus privilegiado para a formação continuada, provocará mudanças na estrutura organizacional deste espaço, uma vez que será necessário oferecer tempo e espaço para favorecer o processo coletivo de reflexão a socialização, além de exigir maior acompanhamento e orientação da coordenação pedagógica para que de fato ocorra intervenção na prática pedagógica e na mudança de atitude frente à proposta inclusiva de promover a todos o acesso aos conhecimentos.

Nesta perspectiva, considerando a realidade da sala de aula, os saberes dos professores são extremamente importantes, pois validam ou não o que teóricos vem discutindo acerca do processo ensino aprendizagem. Pimenta (2012, p. 17) ao se referir à ausência de discussão na formação continuada acerca da prática docente e pedagógica no contexto escolar, afirma que “ao não colocar como ponto de partida e de chegada da formação, acabam, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas”, o que responde ao desabafo do professor Heitor. A valorização dos saberes do professor deve partir do pressuposto de que o saber docente

não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos [...]. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p. 36).

Retomamos a ideia de Nóvoa (2002) acerca da escola como lócus de formação, pois diante da realidade que se vive nesses espaços, com tantas exigências para responder positivamente às avaliações externas “o desafio consiste em conceber a

escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 2002, p. 61).

Quanto ao anseio da professora Ayla em ter mais formações ao longo do ano, é algo realizável, e parte da iniciativa dos próprios professores, juntamente com coordenação pedagógica realizar um planejamento. Não é preciso esperar que alguém de outra cidade venha para que a formação aconteça, a valorização profissional também deve partir de nós, pois assim com queremos ser valorizados precisamos valorizar os saberes dos nossos colegas.

Segundo Imbernón (2009) é preciso romper com o individualismo, isolamento docente no espaço escolar, apesar de que em dado momento a análise e reflexão da prática docente deve ou pode ser realizada de forma solitária, mas no geral é no trabalho coletivo que se tem possibilidade de resignificar a prática. Por isso, o autor aponta a formação continuada numa perspectiva de formação colaborativa do coletivo docente como procedimento aproximar mais esses profissionais. Para o autor “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 60).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho requereu um grande empenho para que pudéssemos abstrair de documentos, leitura especializada de autores que se debruçam a investigar a educação inclusiva e os processos formativos dos professores, leitura de investigação empírica realizadas por cursos de mestrado e doutorado, a fim de que pudéssemos dar o tratamento adequado aos dados adquiridos com a pesquisa, pois envolvemos a participação de professores, profissionais que estão diariamente no exercício da docência e que devem ter a oportunidade de expressar-se acerca de ações que os envolvem diretamente, como as formações.

No que concerne ao nosso objeto de estudo, as propostas de formação continuada implementadas pela SEMED de Oriximiná, e ao nosso primeiro objetivo, que visa analisar as propostas de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, constatamos que falta articulação entre o Setor de Inclusão e o de Programas e Projetos Educacionais da Semed, pois conforme observado nos documentos, este tem controle das ações realizadas pela Secretaria. Encontramos raras evidências das ações de formação continuada na perspectiva inclusiva para professores da sala regular nos documentos da Secretaria, apenas em alguns relatórios anuais do Setor de Programas e Projetos e documentos do Setor de Psicologia da Semed que vem realizando anualmente seminários de conscientização do Autismo. A maioria dos registros foram encontrados em certificados apresentados pelos professores e materiais didáticos de algumas formações.

Os dados adquiridos com os documentos e com os depoimentos dos docentes nos permitem afirmar que as formações estão caracterizadas por meio de palestras, oficinas, cursos de curta duração, em espaços alheios ao ambiente escolar nos quais os professores atuam, e são organizadas por decisões externas, ou seja, sem a participação dos professores na elaboração. De acordo com a Resolução nº 2/2015 a formação continuada deve promover o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, a fim de que o professor reflita sobre sua prática profissional e se aperfeiçoe (BRASIL, 2015b), mas para que isso ocorra de fato ele precisar estar ativamente envolvido no processo formativo, desde o conteúdo e metodologia adotados até a avaliação. Os dados também mostraram que os professores desconhecem o teor dos documentos que respaldam a implementação de formações na perspectiva inclusiva, como o Plano Municipal de Educação, por exemplo. Embora

conscientes que apenas saber o conteúdo dos documentos não altera a realidade, entendemos que quanto mais informação a comunidade escolar tenha, mais fortalecida estará para promover mudanças na estrutura e na organização da escola.

Quanto ao tipo de ação desenvolvida, a mesma resolução admite que a formação continuada se constitua por meio de reuniões pedagógicas, formação de grupos de estudo, cursos, entre outras atividades, no entanto, conforme a análise dos documentos e entrevistas, identificamos que não há coerência no que se refere ao próprio termo “continuada”, pois as ações desenvolvidas não apresentam continuação temática, revelam-se fragmentadas e descontextualizadas, sem considerar os saberes e as reais necessidades dos professores, não oportunizando o protagonismo destes profissionais.

Reconhecemos o grande desafio em ofertar formação continuada que contemple todas as necessidades dos professores, considerando a individualidade dos alunos nas várias escolas do município de Oriximiná, além da individualidade dos próprios professores. No entanto, acreditamos que há a possibilidade de o município repensar e reestruturar a formação na perspectiva inclusiva por meio da criação de programa e/ou projetos de formação continuada com a participação dos professores, no qual sejam criadas estratégias para o acompanhamento desses profissionais quanto ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Outra questão necessária a ser revista quanto às formações, refere-se ao tempo. A Resolução supracitada estabelece que o Projeto Pedagógico para a formação continuada respeite e proporcione espaço-tempo para que os professores possam refletir e aperfeiçoar sua prática, nesse sentido faz-se necessário que o município cumpra com o estabelecido em lei, no que se refere à efetivação da Hora Pedagógica para Atividades do Trabalho Docente, para que as escolas possam se organizar de modo a aproveitar esse tempo para fortalecer o trabalho docente nas salas de aula tornando-as cada vez mais inclusivas.

Quanto ao segundo objetivo que consiste em identificar nas narrativas dos professores quais os sentidos que eles têm constituído acerca das formações das quais participaram, levando em consideração o seu trabalho docente e o contexto inclusivo no qual estão inseridos, a análise das entrevistas revelou que embora atuem em uma escola com número elevado de alunos com deficiência matriculados, que o tempo de atuação neste espaço seja de no mínimo dois anos e máximo dez, todos os professores dizem ter muita dificuldade para o desenvolvimento de atividades em

turmas que têm esses alunos e diante das suas dificuldades almejam por formações mais contextualizadas, que levem em consideração sua participação, sua opinião, que tenham como objeto de estudo a própria sala de aula, com situações problemáticas da realidade dos docentes, especialmente em razão da presença dos alunos com deficiência. Para isso sugerimos como uma metodologia de formação o Círculo de Cultura, proposta freiriana para o processo de alfabetização de adultos, em que os sujeitos vão construindo os conhecimentos a partir das vivências compartilhadas (FREIRE, 2015).

Com esta metodologia, no caso dos professores, pode-se promover debates nos espaços de formação, dentro das escolas, em que os conhecimentos adquiridos e compartilhados partam de suas experiências da sala de aula, de suas teorias e concepções, a fim de fomentar o diálogo e a reflexão coletiva, e de externalizar o conhecimento docente que está implícito em suas práticas, criando uma nova cultura escolar, em que o individualismo e o isolamento, dá espaço ao coletivo e ao diálogo, à troca de experiência e valorização do saber de cada um.

Sugerimos, conforme já previsto na Resolução nº 2/2015, que seja firmada uma parceria entre a Universidade Federal do Oeste do Pará, Ufopa, localizada no município de Oriximiná, a fim de estabelecer uma relação mais estreita entre universidade e escolas regulares e promover formação e informação tanto para os graduandos quanto para os professores das salas comuns. Tal proposta se fundamenta no fato de que os licenciandos, embora passem pelo estágio, ainda estão saindo da academia sem conhecer a realidade das nossas escolas e das necessidades educacionais dos alunos, pois, infelizmente, na graduação ainda somos ensinados a lidar com turmas homogêneas. Consideramos que o diálogo entre essas duas instâncias de construção de saberes pode contribuir para práticas pedagógicas mais plurais que efetivem de fato uma educação mais inclusiva.

A parceria trará benefícios para toda a comunidade, uma vez que a troca de experiência entre os futuros professores e profissionais atuantes nos espaços escolares, viabilizará a reflexão acerca de suas futuras práticas educacionais e a melhoria da estrutura da carreira como professor, para ambos os grupos. Além do mais, por meio da elaboração de projetos, os graduandos em suas várias áreas do conhecimento podem contribuir com a confecção de material concreto para potencializar o processo ensino aprendizagem nas escolas.

Deixamos claro que os resultados obtidos não servem como evidências para culpabilizar professores ou Secretaria de Educação, mas evidenciar que todos temos responsabilidade quanto ao processo de formação docente e discente e que precisamos nos mobilizar coletivamente para que nossa profissão seja valorizada, com a organização de tempo, espaço e condições adequados para a formação continuada, contribuindo para que de fato todos os alunos que fazem parte da comunidade escolar tenham condições de acesso, permanência e progressão escolar. Acesso sem restrição, sem rotulação; permanência com participação ativa e significativa; e progressão escolar não como aprovação automática, sem o acompanhamento adequado e os recursos necessários, mas com responsabilidade, envidando esforços para aprendizagem significativa considerando as particularidades de cada aluno, suas diferentes habilidades, a maneira e o ritmo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acessado em: 24 jan. 2017.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em 8 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009a**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 8 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 janeiro de 2009b**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 30 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, 17 novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.612, 17 novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União. Brasília, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002a**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 8 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acessado em: 09 de nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 15 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília. Senado Federal, UNESCO, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008a**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 12. 764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 18 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015a.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** *Censo Escolar da Educação Básica – 2010.* Brasília, DF: MEC/Inep, 2010. Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em: 21 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** SEESP/MEC: Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 do CNE/CEB.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 1 do CNE/CP.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário oficial da União, Brasília, 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 do CNE/CEB.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário oficial da União, Brasília, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 do CNE/CP.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em curso superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, 2015b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade.** Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001.** Sobre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, jan. 2008b.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes e Práticas da Inclusão:** avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.** 2004. 302 f. Trabalho de conclusão de curso (Tese) – Curso de Doutorado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento Profissional para a inclusão escolar. **Educere Et Educare Revista de Educação,** UNIOESTE/ Campus Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO. Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos is. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

\_\_\_\_\_. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da educação especial. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira e BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Políticas públicas, escolarização**

**de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira et al. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DEWEY, John. **Como Pensamos.** Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Sistema Municipal de Educação:** estratégias para sua implantação. Brasília: MEC/SEF, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001865.pdf>> Acesso em 10 jan. 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs). **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

\_\_\_\_\_. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar., 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. **Sisifo. Revista de Ciência da Educação,** nº 8, p. 7-22, jan/abr., 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação:** Fundação Carlos Gomes, v. 13, nº 37, jan./abr., 2008.

GATTI, Bernardete Angelina e NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). **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.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alternativa da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GLAT, Rosana. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, Maria Tereza Égler et. al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Política Educacional e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Ano 10, Nº1. Rio de Janeiro, Junho de 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares**. Relatório Científico, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/64211663/Educacao-inclusiva-na-rede-municipal-do-RJ>>. Acessado em 10 jan. 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação: Santa Maria, RS**. V. 32, nº 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acessado em 12 mai. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KOBAYASHI, Daniele Eloise do Amaral Silveira; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Perspectiva inclusiva: uma experiência de formação de professores na hora de trabalho pedagógico coletivo. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.).

**Diálogos com a diversidade:** desafios da formação de educadores na contemporaneidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de São Carlos/ São Carlos, v. 11 n. 33, p.387-559, set./dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena. O processo de pesquisa: iniciação. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

NARANJO, María del Pino Lecuona; MARTÍN, Azucena Hernández; GÓMEZ, María Cruz Sánchez. Dossiê: Da integração à escola inclusiva na Espanha. **Revista Estilos da Clínica:** São Paulo, vol. 5, n. 9, 2000. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-7128200000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-7128200000200002)>. Acessado em 08 de jun. 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador e reflexivo.** Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>. Acessado em 15 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OMOTE. Sadao A. Normalização, Integração, Inclusão. **Revista Ponto de Vista:** Marília, SP. v. 1, nº 1, jul/dez de 1999.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php) Acesso em 26 mar. 2017.

ORIXIMINÁ. **Lei nº 7.317, de 12 de agosto de 2010.** Dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do magistério público e dos trabalhadores da educação do município de Oriximiná, e dá outras providências. Oriximiná: [S.n.], 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.764, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Disponível em: [http://www.cmoriximina.pa.gov.br/arquivos/165/Leis\\_8.764\\_2015.pdf](http://www.cmoriximina.pa.gov.br/arquivos/165/Leis_8.764_2015.pdf). Acessado em 12 de julho 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação da Seção de Inclusão e Atendimento Especializado (SIAE).** Secretaria Municipal de Oriximiná, Pará, 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação.** Prefeitura Municipal de Oriximiná, 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação.** Prefeitura Municipal de Oriximiná, 2009.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 001/2010.** Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará, Pará, 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 304/2017.** Altera a Resolução 001/2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará, relativamente aos Capítulos VIII e XVI – Seção II, que trata da Educação Especial e dá outras providências.

PESSOTI, Isaias. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. Marília, SP: ABPEE, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1992.

PLETSCH, Denise Márcia. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau/EDUC, 2010.

\_\_\_\_\_. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Lucena Socorro. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: Reflexões, alternativas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo com estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201f. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) – Curso de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia (Orgs.). **A entrevista na perspectiva em educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizada pela Unesco em 2008-2009**. Brasília, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 25. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai o professor?** Resgate do Professor como sujeito de Transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Sociologia da educação: reproduzir e transformar**. São Paulo: FDT, 1996.

VILARONGA, Carla Ariela Rios e MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: Zeichner, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) professor(a): \_\_\_\_\_

Convidamos, ao mesmo tempo em que solicitamos autorização do(a) senhor(a) para participar da Pesquisa intitulada **“Reflexões sobre a formação continuada de professores para a Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente”** sob a responsabilidade da pesquisadora Pollianna Garcia dos Anjos, inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, vinculada à linha de pesquisa Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, telefone (93) 99133-3234 e e-mail [pollianjos@gmail.com](mailto:pollianjos@gmail.com), sob a orientação do Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros, Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado, PPGE (92) 3305-1181, ramal1785, contato (92) 98155-0804, e-mail: [dr.joaoluizbarros@gmail.com](mailto:dr.joaoluizbarros@gmail.com).

A pesquisa tem por objetivo geral analisar as propostas de formação continuada para a educação inclusiva, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, na cidade de Oriximiná, Estado do Pará e a concepção dos professores enquanto protagonistas no processo e nas ações de formação continuada. Os objetivos específicos são: analisar as propostas de formação continuada de professores para a educação inclusiva desenvolvidas pela SEMED, no período de 2010 a 2016, a partir de documentos e da constituição de um grupo de professores que atuam no contexto inclusivo; e identificar nas narrativas dos professores quais os sentidos e os significados que eles têm constituído acerca das formações das quais participaram, levando em consideração o seu trabalho docente e o contexto inclusivo no qual estão inseridos.

Sua participação será voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada, realizada individualmente e registrada em gravador de voz, por ser a forma de garantir a transcrição fidedigna das suas falas. A data, hora e local serão definidos pelo(a) senhor(a) em consonância com a pesquisadora, levando em

consideração que no município não há Hora de Trabalho Pedagógico, HTP, logo, o cumprimento de toda sua carga horária é em sala de aula.

Os aspectos a serem considerados na entrevista semiestruturada serão: qual o seu entendimento acerca da inclusão escolar; como se percebe diante do processo de inclusão de alunos com deficiência; os sentidos que atribui ao seu fazer docente; o que pensa sobre a formação continuada para sua prática docente no contexto inclusivo; quais aspectos destaca como referências em suas formações. A pesquisadora também utilizará um diário de campo para registrar suas percepções ao longo das entrevistas, além de outras informações que não podem ser captadas apenas pelo registro da voz, como a expressão facial e/ou corporal.

Toda pesquisa envolvendo seres humanos pode apresentar riscos, embora ínfimos. Esta se propõe investigar as propostas de formação continuada de professores para a Educação Inclusiva, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, tendo como foco os professores enquanto protagonistas no processo e nas ações destas formações e contará com a participação direta de um grupo de professores por meio de entrevista. Devido a esta participação, poderá ocorrer constrangimento advindo das questões formuladas na entrevista, levando-o a sentir-se intimidado(a) em responder. Caso isto ocorra, a pesquisa será interrompida e só retornará quando e se o(a) senhor(a) desejar. A pesquisadora se comprometerá em tomar todas as providências para minimizar a situação, inclusive com acompanhamento psicológico, caso seja necessário. Para garantir o atendimento adequado, antes de iniciar as entrevistas, a pesquisadora entrará em contato com setor de psicologia da SEMED de Oriximiná a fim de estabelecer uma parceria que ofereça o apoio necessário aos participantes da pesquisa.

Ainda lhe será garantido o direito ao ressarcimento de eventuais despesas por meio de pagamento direto ao(a) senhor(a), mediante comprovação de gastos financeiros efetuados em decorrência da pesquisa, e jamais lhe será solicitada a renúncia ao direito à indenização. Salienta-se aqui que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a “transporte” e “alimentação”, mas a tudo o que for necessário ao estudo (item IV.3.g, da Resolução CNS nº 466 de 2012). Também estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). O(a) senhor(a) terá total liberdade para decidir se continua ou não como participante da pesquisa. A pesquisadora lhe assegurará sigilo absoluto sobre sua

participação e, ainda, a divulgação dos dados será feita de maneira codificada, evitando a sua identificação.

Em se tratando dos benefícios advindos dos resultados da pesquisa, que envolverá a análise de documentos e as narrativas dos professores, esperamos que se configurem como caminhos para a implementação de políticas públicas permanentes destinadas à formação continuada de professores para a educação inclusiva, e que essas formações sejam estendidas a todos os segmentos de ensino, desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental, que são de responsabilidade do município, e também possam contemplar os profissionais que atuam fora da área urbana. Que as políticas públicas de formação de professores sejam repensadas a partir da realidade vivida nos espaços escolares, com participação dos professores no processo e nas ações das formações, para que de fato teoria e prática caminhem juntas e contribuam de forma significativa para a formação humana dos alunos e para o seu aprendizado e desenvolvimento nas salas regulares.

Também esperamos que os professores, que contribuíram de forma significativa com esta pesquisa, concebam a formação continuada e o próprio ensino, como uma prática social, de inserção e interação social, com uma concepção de mundo, de sujeito e de sociedade, em que se busca a formação humana de todos os alunos, com e sem deficiência, de modo a contribuir para a elevação de sua autoestima e valorização como indivíduo que faz parte da sociedade.

Se depois de consentir sua participação, o(a) senhor(a) desistir de continuar, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com a pesquisadora por meio do e-mail: [pollianjos@gmail.com](mailto:pollianjos@gmail.com) ou telefone (93) 991333234 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, situado na Escola de Enfermagem de Manaus – Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis. Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 9171-2496, e-[cep.ufam@gmail.com](mailto:cep.ufam@gmail.com).

Consentimento Pós-Informação

Eu \_\_\_\_\_ fui informado(a) sobre a pesquisa intitulada “**Reflexões sobre a formação continuada de professores para a Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente**” que será desenvolvida pela acadêmica/pesquisadora **Pollianna Garcia dos Anjos**, inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, vinculada à linha de pesquisa Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, bem como acerca dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa. Compreendendo a importância de minha participação neste trabalho, concordo em participar e permito que realize gravação de voz durante a entrevista, para fins de pesquisa científica, sabendo que poderei desistir de participar a qualquer momento sem que eu seja prejudicado(a).

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devem ser identificadas por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. A gravação de voz ficará sob a posse e responsabilidade da pesquisadora.

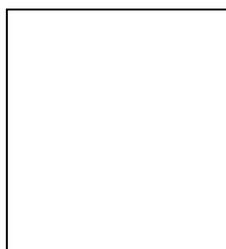
Este documento será emitido em duas vias, ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um (a).

Oriximiná, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Professor Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável

Impressão Dactiloscópica



## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR(A)

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

<b>Nome:</b>	<b>Data de Nasc.:</b>
<b>Formação Acadêmica:</b>	<b>Ano de conclusão:</b>
<b>Instituição de ensino:</b>	
<b>Possui Pós-Graduação?</b> ( ) Sim ( ) Não <b>Se sim, qual curso:</b>	
<b>Nível:</b> ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado	
<b>Tempo de atuação como professor:</b>	
<b>Tempo de trabalho nesta escola:</b>	
<b>Tempo de atuação com alunos com deficiência no ensino regular:</b>	
<b>Ministra aula para alunos com:</b> ( ) Deficiência Física ( ) Deficiência Intelectual ( ) Deficiência Múltipla ( ) TEA ( ) Deficiência Visual ( ) Deficiência Auditiva/Surdez ( ) Altas Habilidades/Superdotação	
<b>Turma na qual atua:</b>	<b>Turno:</b>
<b>As formações com temáticas relacionadas à Educação Inclusiva e/ou Especial desenvolvidas pela SEMED da qual participou. E ano em que as formações foram realizadas.</b> _____ _____ _____ _____ _____ _____	

OBJETIVO 1 - Analisar as propostas de formação continuada de professores para a educação inclusiva desenvolvidas pela SEMED, no período de 2010 a 2016, a partir de documentos e da constituição de um grupo de professores que atuam no contexto inclusivo;

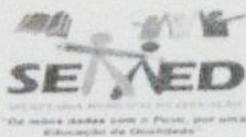
1. As formações continuadas para a educação inclusiva têm de algum modo contribuído para a sua prática pedagógica em sua sala de aula com alunos com deficiência? Como avalia?
2. O(a) senhor(a) já teve acesso às propostas de formação continuada da SEMED e ao Plano Municipal de Educação? O(a) senhor(a) considera importante?
3. Da elaboração até a execução, qual a sua participação no processo de formação continuada para a educação inclusiva?

4. O que o(a) senhor(a) considera como prioridade para que as formações continuadas para a educação inclusiva possam ter mais qualidade e ser mais significativas para sua prática?

OBJETIVO 2 - Identificar nas narrativas dos professores quais os sentidos e os significados que eles têm constituído acerca das formações das quais participaram, levando em consideração o seu trabalho docente e o contexto inclusivo no qual estão inseridos.

1. Qual o seu entendimento acerca da inclusão escolar?
2. Como o(a) senhor(a) se percebe diante do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência?
3. Como o(a) senhor(a) tem buscado e adquirido os conhecimentos necessários para trabalhar com a diversidade de alunos, dentre estes os com deficiência?
4. Quais fatores interferem na realização de sua prática pedagógica em sua sala de aula, considerando a presença dos alunos com deficiência?
5. Quais sentidos o(a) senhor(a) atribui ao seu fazer docente levando em consideração os alunos com deficiência?

## ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEMED



OFÍCIO Nº 347/2017 - SEMED

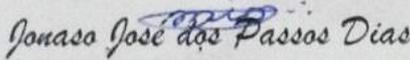
Oriximiná, 22 de maio de 2017.

À Sr<sup>a</sup>. Pollianna Garcia dos Anjos

**Assunto: Resposta de Requerimento.**

Em resposta ao seu Requerimento, protocolado nesta Secretaria Municipal de Educação, no dia 04/05/2017, no qual Vossa Senhoria solicita cópias do Plano de Ação desta Secretaria, do período de 2010 a 2016, a fim de coletar dados para a pesquisa intitulada: *“Reflexões sobre o trabalho docente: estudo de caso sobre a formação continuada de professores para a educação inclusiva”* informamos que não temos o material solicitado de forma integrada. Cada Coordenação e Subcoordenação realiza seu plano de trabalho e o material que houver na Subcoordenação de Ensino Especial está disponível para sua pesquisa.

Atenciosamente,

  
Jonaso José dos Passos Dias  
Secretário de Educação de Oriximiná-PA  
Portaria Nº. 559/2017

## ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA GESTORA ESCOLAR



ESTADO DO PARÁ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE ORIXIMINÁ  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA MUN. DE ENS. FUND. "SENADOR LAMEIRA BITTENCOURT"  
CÓDIGO: 15002896

350. An. de Ens. Fund. "Senador Lameira Bittencourt"  
CNPJ: 01.795.152/0001-35  
Avenida Barão do Rio Branco, 1830  
Fones: (93) 3544-1650  
L. Oriximiná

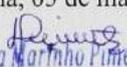
### CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO GESTOR DA ESCOLA

Eu, **Adriana Marinho Pimentel**, Gestor(a) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Senados Lameira Bittencourt, localizada na Rua Barão do Rio Branco, Nº 1830, bairro Centro, no município de Oriximiná, declaro que tenho conhecimento do projeto de pesquisa da mestranda Pollianna Garcia dos Anjos, intitulado **"Reflexões sobre o trabalho docente: estudo de caso sobre a formação continuada de professores para a educação inclusiva"** cujo objetivo geral é analisar a concepção de trabalho docente presente nas propostas de formação continuada para a educação inclusiva, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, na cidade de Oriximiná, Estado do Pará e a concepção dos professores enquanto protagonistas no processo e nas ações da formação continuada.

Reconhecendo o valor da pesquisa para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores em relação aos alunos com deficiência da rede municipal de ensino, autorizo o acesso e permanência da pesquisadora nesta instituição de ensino o tempo que for necessário para a realização da pesquisa, junto aos professores participantes deste estudo, bem como o acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola.

No mais, disponho-me, atenciosamente.

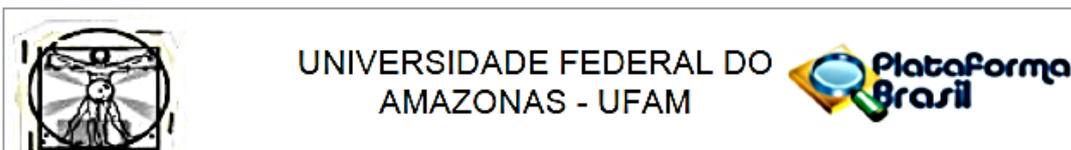
Oriximiná, 05 de maio de 2017

  
**Adriana Marinho Pimentel**  
Mestra em Educação/UFPA  
Diretora - Port. 645/2016  
Gestor(a) Escolar

---

Endereço: Rua Barão do Rio Branco, 1830 – Centro – (93) 3544 1650 -E-mail: [lameira\\_bittencourt@hotmail.com](mailto:lameira_bittencourt@hotmail.com)  
CEP: 68.270-000 – Oriximiná-PA

## ANEXO C – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Pesquisador:** Pollianna Garcia dos Anjos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 69378117.7.0000.5020

**Instituição Proponente:** FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.122.098

#### Apresentação do Projeto:

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TÍTULO DA PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: POLLIANNA GARCIA DOS ANJOS

ORIENTADOR(A): Prof<sup>o</sup> Dr. João Luiz da Costa Barros

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE - FACED - UFAM

#### Desenho do Estudo

Apresentado adequadamente neste Protocolo de Pesquisa

#### Resumo do Estudo

Apresentado adequadamente neste Protocolo de Pesquisa

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivos da Pesquisa

Objetivo Primário:

Analisar a concepção de trabalho docente presente nas propostas de formação continuada para a

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**CEP:** 69.057-070

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-5130

**Fax:** (92)3305-5130

**E-mail:** cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 2.122.098

educação inclusiva, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, na cidade de Oriximiná, Estado do Pará e a concepção dos professores enquanto protagonistas no processo e nas ações de formação continuada.

Objetivo Secundário:

- 1- Averiguar as propostas de formação continuada de professores para a educação inclusiva desenvolvidas pela SEMED, no período de 2010 a 2016, a partir da constituição de um grupo de professores que atuam no contexto inclusivo;
- 2- Identificar nas narrativas dos professores quais os sentidos e os significados que eles têm constituído acerca das formações das quais atuam, levando em consideração o seu trabalho docente e o contexto inclusivo no qual estão inseridos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e Benefícios

Apresentados adequadamente neste Protocolo de Pesquisa

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

1. Metodologia Proposta

Apresentada de forma adequada neste Protocolo de Pesquisa

Tamanho da Amostra no Brasil: 5

2. Critérios de Inclusão e de Exclusão

Apresentados neste Protocolo de Pesquisa

3. Cronograma de Execução

Apresentado neste Protocolo de Pesquisa

4. Orçamento Financeiro

Apresentado neste Protocolo de Pesquisa

5. Instrumentos de Coleta de Dados

Indicados e apresentados adequadamente neste Protocolo de Pesquisa

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1. FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 2.122.098

2. RISCOS e BENEFÍCIOS: APRESENTADOS NESTE PROTOCOLO DE PESQUISA
3. TERMOS DE ANUÊNCIA: APRESENTADOS NESTE PROTOCOLO DE PESQUISA
4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: APRESENTADOS NESTE PROTOCOLO DE PESQUISA
5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: ADEQUADOS NESTE PROTOCOLO DE PESQUISA
6. CURRÍCULO LATTES: ADEQUADO
7. TCLE: ADEQUADO NESTE PROTOCOLO DE PESQUISA

**Recomendações:**

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme a Resolução 466/2012, recomenda-se que a Coleta de Dados/Pesquisa de Campo do Projeto de Pesquisa ora avaliado não seja iniciada antes da aprovação do CEP/UFAM.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme a Resolução 466/2012, recomenda-se que a Coleta de Dados/Pesquisa de Campo do Projeto de Pesquisa ora avaliado não seja iniciada antes da aprovação do CEP/UFAM.

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme a análise realizada indicamos que não foram encontradas PENDÊNCIAS neste Protocolo de Pesquisa.

PROTOCOLO DE PESQUISA APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_901306.pdf	11/05/2017 15:34:05		Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO DETALHADO.pdf	11/05/2017	Pollianna Garcia	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950  
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070  
UF: AM Município: MANAUS  
Telefone: (92)3305-5130 Fax: (92)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 2.122.098

/ Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	15:33:22	dos Anjos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTEANUENCIASEMED.pdf	01/05/2017 23:55:56	Pollianna Garcia dos Anjos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.pdf	01/05/2017 23:54:03	Pollianna Garcia dos Anjos	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	01/05/2017 23:52:33	Pollianna Garcia dos Anjos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 15 de Junho de 2017

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca  
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br