

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS JAGUARÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

EDELVIRA SILVA DA SILVA

**UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL TENDO COMO TEMÁTICA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**JAGUARÃO
2021**

EDELVIRA SILVA DA SILVA

**UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL TENDO COMO TEMÁTICA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica

**JAGUARÃO
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S586p Silva, Edelvira Silva da
Uma proposta de formação continuada em serviço para
professores do ensino fundamental tendo como temática a
Educação Inclusiva / Edelvira Silva da Silva.
114 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2021.
"Orientação: Alessandro Carvalho Bica".

1. Alunos com deficiências. 2. Direito à educação. 3.
Educação Especial. 4. Educação Inclusiva. 5. Formação de
professores. I. Título.

EDELVIRA SILVA DA SILVA

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL TENDO COMO TEMÁTICA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 26 de novembro de 2021

Banca examinadora:

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica
Orientador
UNIPAMPA

Profª Drª Ana Cristina da Silva Rodrigues
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes

Profª Drª Diana Paula Salomão de Freitas
(UFPEL)



Assinado eletronicamente por **ALESSANDRO CARVALHO BICA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/01/2022, às 10:55, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIO JORGE HAMMES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/01/2022, às 12:02, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 31/01/2022, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0722132 e o código CRC 602C4C7E.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma na minha trajetória enquanto mulher negra, professora, mãe, filha, irmã e tia. E também aos meus entes queridos que não se encontram mais fisicamente entre nós – em especial meu pai Adair, minha mãe Euzébia Maria e meu afilhado Rafael Teixeira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai Oxalá e aos meus guias por terem me protegido, amparado e conduzido até aqui.

Ao meu pai Adair e minha mãe Euzébia Maria (*in memoriam*), por todo amor, esforço e dedicação dispensados à minha criação e educação.

Ao meu filho amado Pablo, que, com seu pensamento positivo, me incentivou a seguir em frente mesmo nos momentos mais difíceis da minha vida.

À minha família, que é o meu porto seguro e que posso contar para o que der e vier.

Às minhas amigas de longa data Aline, Luciane Costa, Isabel, Magda e Márcia, que, professoras como eu, vibram com cada conquista minha.

À amiga Luciane Pinheiro, que tão amorosa e pacientemente ajudou-me com a concretização deste sonho, através das suas observações, leituras e experiências.

Às professoras e a equipe diretiva da E.M.E.F. Ministro Fernando Osório, pela generosidade, disponibilidade e compreensão da relevância desta pesquisa para a instituição de ensino mencionada.

A todos os professores que seguem firmes na luta por uma escola pública de qualidade para todos, mesmo com todos os reveses da nossa profissão.

Aos meus colegas do curso de mestrado, que foram muito parceiros e acolhedores.

Aos funcionários e aos professores da UNIPAMPA – Campus Jaguarão, que tão gentil e respeitosamente me trataram.

Ao meu orientador Prof. Dr. Alessandro Bica, que, para além do cuidado pedagógico, teve o olhar humano e a paciência de esperar “o meu tempo” para retomarmos nossos estudos.

E, por fim, aos professores da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a. Ana Cristina da Silva Rodrigues e Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes, que tão gentilmente se dispuseram a colaborar com seus conhecimentos para a qualificação deste trabalho.

RESUMO

O presente relatório apresenta as atividades realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa-ação intitulada “UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL TENDO COMO TEMÁTICA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, assim como os resultados da formação implementada com base nos dados da investigação. O estudo tem como objetivo principal realizar uma formação continuada com as professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório, situada no município de Pelotas, voltada principalmente para a criação de estratégias visando a inclusão efetiva de alunos da educação especial. E como objetivos específicos: sensibilizar as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para a relevância do trabalho, principalmente com os alunos com deficiência; refletir sobre o fazer pedagógico no ensino regular sob a ótica de uma perspectiva inclusiva; identificar o que é preciso realizar na prática cotidiana para a efetiva inclusão; planejar coletivamente estratégias de intervenção no processo de ensino e aprendizagem; acompanhar através de registros o processo investigativo; e avaliar tudo o que foi feito para a obtenção dos resultados. Nesta direção, são apresentados o local da pesquisa e os dados sobre a pesquisadora. Igualmente, apresentam-se os caminhos metodológicos e os sujeitos da pesquisa, assim como o diálogo entre os dados e o referencial teórico adotado na pesquisa. Essa formação foi pensada e sugere a criação de estratégias para a inclusão efetiva dos alunos público alvo da Educação Especial, não tendo a intenção de dar receitas prontas de como incluir os alunos, e nem tampouco ter todas as respostas para as dificuldades encontradas na sala de aula. Porém, a expectativa é de promover uma mudança de olhar no processo de ensino e aprendizagem dos atores envolvidos. Os resultados, entre outros aspectos, evidenciaram a importância de iniciativas dessa natureza na intervenção dos problemas vinculados aos processos de ensino e aprendizagem desses alunos, mas, sobretudo, para possibilitar aos participantes novas formas de formação continuada com base em sua realidade educacional e social.

Palavras-chave: Alunos com deficiências. Direito à educação. Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação de professores.

RESUMEN

El presente informe presenta las actividades desarrolladas durante la investigación-titulada “UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUA EN SERVICIO PARA DOCENTES DE PRIMARIA CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO TEMÁTICA”, así como los resultados de la formación implementada con base en los datos de la investigación. Este estudio tiene como objetivo principal realizar una formación permanente con las profesoras de la *Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório*, ubicada en la ciudad de *Pelotas*, dirigida principalmente para la creación de estrategias, con vistas a inclusión del alumnado de la Educación Especial. Y como objetivos específicos: sensibilizar a las profesoras de los años iniciales de la educación primaria para la importancia del trabajo, en especial con el alumnado con discapacidad; reflexionar sobre el que hacer pedagógico en la enseñanza regular bajo la óptica de una perspectiva inclusiva; identificar lo que es necesario realizar en la práctica diaria para la efectiva inclusión; planear colectivamente estrategias de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje; supervisar, a través de registros, el proceso de investigación; y evaluar todo lo que fue hecho para la obtención de los resultados. En esta dirección es presentada la ubicación de la investigación y los datos sobre la investigadora. Asimismo, se presentan los caminos metodológicos y los sujetos de la investigación, al igual que el diálogo entre los datos y el referencial teórico adoptado en la investigación. Esta formación fue pensada, y sugiere la elaboración de estrategias para la efectiva inclusión del alumnado, público objetivo de la Educación Especial, y que no tiene la intención de apuntar fórmulas únicas al tratar el tema, tampoco tener todas las respuestas para las dificultades encontradas en el aula. Sin embargo, se espera fomentar un “cambio de mirada” hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje de los sujetos involucrados en esta investigación. Los resultados, entre otros aspectos, pusieron de relieve la importancia de iniciativas de este tipo en la intervención de los problemas vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos alumnos, pero ante todo, posibilitar a los participantes nuevos métodos de formación continua basándose en realidad educativa y social.

Palabras clave: Alumnos con discapacidad. Derecho a la educación. Educación Especial. Educación Inclusiva. Formación de profesores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem da E. M. E. F. Ministro Fernando Osório.....	26
Figura 2 – Para refletir	72
Figura 3 – 5ª Roda de conversa	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade.....	39
Gráfico 2 – Tempo de atuação no magistério.....	40
Gráfico 3 – Tempo de atuação na rede municipal de Pelotas	41
Gráfico 4 – Tempo de atuação na escola.....	42
Gráfico 5 – Maior nível de formação	42
Gráfico 6 – Área de formação	44
Gráfico 7 – Carga horária de trabalho (semanal, em horas)	45
Gráfico 8 – O mais relevante no trabalho dentro de uma proposta de Educação Inclusiva	46
Gráfico 9 – Assuntos para compreender melhor e sugestivos para os encontros.....	47
Gráfico 10 – Práticas/modalidades mais produtivas e/ou importantes para a atuação profissional com os alunos da inclusão	48
Gráfico 11 – Propostas formativas mais produtivas	49
Gráfico 12 – Interesse em participar da formação continuada sobre Educação Inclusiva em 2021	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço	51
--	----

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FENADOCE – Feira Nacional do Doce

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RS – Rio Grande do Sul

SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas

TD – Tecnologias Digitais

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 Contexto da investigação: cidade de Pelotas	23
2.1 Local do projeto de pesquisa: Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório	24
3 REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1 Aspectos históricos e legais da Educação Inclusiva no Brasil	30
4 CAMINHO METODOLÓGICO	35
4.1 Instrumentos de coleta de dados	36
4.1.1 Ações da pesquisa	38
4.1.2 Sujeitos	38
4.1.2.1 Conhecendo as professoras	39
4.1.3 Avaliação do plano de ação	55
4.1.4 Procedimentos de análise	56
5 RODAS DE CONVERSA VIRTUAL	57
5.1 Roda de conversa virtual 01 - dia 24 de março de 2021: Apresentação do projeto de pesquisa	61
5.2 Roda de conversa virtual 02 - dia 31 de março de 2021: Adaptação e flexibilização curricular – caminhos, discussões e possibilidades	63
5.3 Roda de conversa virtual 03 – dia 07 de abril de 2021: Estudo de caso 01 . 66	
5.4 Roda de conversa virtual 04 – dia 14 de abril de 2021: Estudos de caso 2 e 3	69
5.5 Roda de conversa virtual 05 – dia 28 de abril 2021: Apresentação dos planos de intervenção e encerramento da formação	72
6 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO PROJETO	77
6.1 Os olhares das professoras sobre as rodas de conversa virtuais	78
6.2 Recorte da pesquisadora	82
7 CONSIDERAÇÕES	84
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A – Questionário	94
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	97
APÊNDICE C – Autorização para realização da pesquisa de intervenção	98
APÊNDICE D – Autorização para realização da pesquisa de intervenção – SMED	99
APÊNDICE E – Caso 1 – Transtorno do Espectro Autista: Aluno E.M.S. – 13 anos/5º anodo Ensino Fundamental	100

APÊNDICE F – Caso 2 – Transtorno do Espectro Autista:Aluno L.L.S – 12 anos/4º ano do Ensino Fundamental.....	102
APÊNDICE G – Caso 3 – Deficiência Múltipla (Paralisia Cerebral e Deficiência Intelectual).....	104
APÊNDICE H – Plano de Intervenção – Caso 1	106
APÊNDICE I – Plano de Intervenção – Caso 2.....	109
APÊNDICE J –Plano de Intervenção – Caso 3.....	111
APÊNDICE K – Avaliação dos encontros de formação	113
APÊNDICE L – Cronograma do Projeto de Pesquisa.....	114

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi pensada para ser realizada no espaço escolar, no final do ano de 2019 – mas, em virtude de uma enfermidade que me exigiu um afastamento maior para dedicação ao tratamento, não foi possível dar continuidade às atividades acadêmicas e profissionais. Concomitante a esse episódio de origem particular, o mundo foi surpreendido pela pandemia de Covid-19¹, ocasionando mudanças nos mais diversos segmentos da sociedade. E, como não haveria de ser diferente, a educação também sofreu com esse impacto.

Subitamente, as escolas foram fechadas de acordo com as recomendações das autoridades de cada país, e as aulas presenciais foram igualmente suspensas. Com isso, foi preciso acelerar o processo de inserção das Tecnologias Digitais (TD) na experiência escolar, conforme a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que “[...] dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19” (BRASIL, 2020). Em um curto período, os espaços físicos das escolas passaram a dispor das ferramentas digitais, fazendo com que todos pudessem estudar mesmo com a nova determinação no processo de aprendizagem. Continuam sendo grandes os desafios diante do ensino a distância, mesmo que esta tenha sido a forma adotada para enfrentar as barreiras erguidas pela pandemia.

O cenário atual propiciou novas e diversas experiências, inclusive na formação de professores. Porém, não basta a vivência de novas práticas, é preciso refletir de forma crítica acerca delas. Entende-se que, portanto, para uma aprendizagem consolidada, é preciso incorporar novos saberes, mas sempre priorizando a reflexão sobre eles. O trabalho desenvolvido com as professoras (sujeitos da pesquisa) teve como base suas trajetórias de vida, as experiências vivenciadas ao longo de suas carreiras como educadoras e os desafios que são enfrentados diariamente, que acabam por impulsioná-las em busca de um conhecimento que respalde suas práticas pedagógicas e que tenha significado.

Para que tais aprendizagens fossem significativas dentro da proposta de formação, utilizou-se a tecnologia digital com ênfase no pensamento crítico das professoras no momento da formação em serviço, de maneira que suas ideias

¹ De acordo com o Ministério da Saúde, a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves (BRASIL, 2020).

pudessem ser internalizadas, inseridas na sua ação pedagógica e refletidas nos seus planejamentos. Portanto, acredito que meu papel como mediadora foi fundamental para manter o foco e o cumprimento dos objetivos comuns. Segundo Placco e Souza (2006), a aprendizagem do professor acontece a partir dos seguintes pressupostos:

[...] o adulto aprende pela experiência; o adulto é movido pelo desafio, mais especificamente na superação desse desafio; o adulto professor aprende de forma deliberada, ou seja, se ele assim desejar; aprende quando o objeto do conhecimento está relacionado à sua prática e quando é experimentada em seu contexto (PLACCO; SOUZA, 2006, p.48).

De igual modo, pretendia-se desenvolver, no ambiente virtual, espaços de estudos e formação, troca de experiências e estudo de casos, além de apoiar o professorado com referências teóricas que dessem sustentação às práticas desenvolvidas com o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No que tange à legislação sobre a Educação Inclusiva, enquanto professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entendo ser de suma importância a promoção dentro do espaço escolar de momentos para leitura, debate e reflexão em relação às práticas desenvolvidas pelas professoras em sala de aula com seus alunos. Essas práticas são relevantes por sistematizarem algumas ações pedagógicas, as quais levam em consideração os diferentes modos de pensar, agir e aprender de cada aluno.

Em razão disso, conforme Ropoli et al. (2010), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008

[...] foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, resultando na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar (ROPOLI et al., 2010, p. 6).

O documento supracitado retrata uma nova referência na política da educação brasileira, e conceitua a educação especial como uma modalidade de ensino que determina seu público alvo, oferecendo recursos e também orientando como esses recursos podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino regular (BRASIL, 2008). Nesse cenário, Baptista (2002), acerca da educação inclusiva, explica que

Os sujeitos da educação inclusiva são todos os alunos, professores e demais profissionais cuja atuação está relacionada com a escola. Na medida em que há a proposição de que a escola regular sofra transformações, no sentido de construir condições de acolhimento e aprendizagem para todos, não se pode atribuir o lugar de sujeito a um grupo restrito. Creio, ainda, que a família e a sociedade em geral tenham um papel extremamente relevante, mas prefiro circunscrever minha reflexão aos domínios da escola. Quando se discute a ação da escola, nessa perspectiva, os desafios já se mostram suficientemente elevados (BAPTISTA, 2002, p. 163).

No meu entender, o conhecimento se dá na interação entre sujeitos diferentes que trazem consigo impressões do contexto sociocultural no qual estão inseridos, o que agrega novos saberes e diferentes visões de mundo para todas as pessoas. Nesse sentido, a escola é tida como um espaço que possibilita a interação entre todos, cabendo-lhe possibilitar as condições necessárias para uma convivência harmoniosa, respeitosa e humana entre os sujeitos.

Pensando na escola como um espaço de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os professores, Lustosa (2009) afirma que:

Com apoio na necessária reorganização deste contexto escolar, consideramos como urgente uma reflexão sobre a (ré) estruturação das condições dos trabalhos docente e discente, o que inclui também delegar à escola e professores seus papéis de direito nessa reflexão. É, portanto, imprescindível propiciar momentos na própria instituição educativa, para que o professor possa se envolver em discussões e reflexões sistemáticas da prática que realizam e do que deve ser transformado. Isso pode contribuir positivamente para o desempenho de uma ação planejada, coerente com as necessidades dos alunos, e por certo, de maior qualidade pedagógica (LUSTOSA, 2009, p. 28).

Acredito que ainda tenho muito que avançar nesse trabalho, pois em todos esses anos em que atuo como professora, sinto necessidade de buscar mais elementos pedagógicos e teóricos que contribuam para minha prática nos atendimentos e nas discussões junto ao corpo docente. Penso que a minha inserção no Mestrado Profissional em Educação venha ao encontro dos meus anseios de tornar mais efetiva a proposta de um trabalho inclusivo dentro da escola. Isto para que consiga pensar, junto com os meus colegas, ações efetivas para que os nossos alunos consigam apropriar-se das diferentes formas de aprendizagem e evoluir como ser humano.

Ao longo de cinco anos atuando como professora do AEE foi possível perceber algumas inquietações na fala de alguns colegas, principalmente quanto à como proceder com alunos com deficiência e atentar para os demais alunos, a

ausência de formação específica para trabalhar com alunos com deficiência, e a sobrecarga laboral muito superior à desejada. Nesse ínterim, Mantoan (2003, p. 78) diz que “[...] o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho”.

Também entendo ser fundamental o apoio e a defesa da inclusão pelas equipes diretivas junto à comunidade escolar, porque isso fortalece nosso trabalho junto aos professores, pais, alunos e funcionários.

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem em um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional (ROPOLI, 2010, p. 10).

A identificação dos problemas e questões que precisavam ser trabalhados foi um importante aspecto levado em consideração enquanto gestor da educação inclusiva, visto que o professor do AEE precisa atuar também na identificação de tais demandas, propondo um trabalho que possa auxiliar no enfrentamento das situações vivenciadas e observadas na escola e na sala de aula regular, visando o efetivo processo de inclusão. Sendo assim, o professor de AEE, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), “tem como função, identificar, elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial” (BRASIL, 1996).

As políticas públicas de inclusão escolar estão ancoradas em concepções que sustentam a importância do direito à educação de qualidade para todos e principalmente para os alunos com deficiência, que, historicamente, foram excluídos de seus direitos mais elementares de educação, cultura e convivência social. Nesse contexto, Brizolla (2007, p. 172) explica que

Toda política pública representa um conjunto de projetos desta ou daquela vertente política, com o qual são travadas lutas e embates. A política pública de inclusão escolar, numa primeira impressão, apresenta um caráter unificador entre as divergências ideológicas, pois independentemente disto ou da filiação político-partidária, é uma política que sofre pouca resistência no que diz respeito aos princípios e ideais que apresenta para a educação: as políticas de educação inclusiva propõem a necessidade de adaptação das escolas a sociedades heterogêneas e dos benefícios advindos desta adaptação para um leque mais alargado de alunos que estavam fora da

escola por abandono ou insucesso escolar ou dentro dela ainda que desmotivados. A isto, ninguém se oporia.

Acredita-se que o aprofundamento de conhecimentos no decorrer da caminhada de um docente é uma necessidade constante, principalmente quando não é aceitável de forma natural o insucesso escolar de alguns alunos. Para tanto, procurou-se aproveitar as oportunidades e desafios que se apresentavam. Ingressei no mundo acadêmico através do Programa Especial de Formação em Serviço nas Redes de Ensino da Região Sul do Estado do Rio Grande do Sul. O referido Programa foi uma parceria da Prefeitura Municipal de Pelotas com a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no qual viabilizou-se uma formação para um contingente de professores que não possuíam habilitação em Pedagogia. O curso foi presencial e noturno, ministrado durante três anos por docentes e bolsistas da UFPel. Depois de graduada em Pedagogia, cursei, na UFPel, pós-graduação na área de Educação e de Gestão Educacional, duas especializações que abriram um leque maior de possibilidades dentro da escola na qual trabalhava. O momento foi oportuno para entender a melhor forma de como poderia desempenhar o papel de coordenadora pedagógica e diretora.

Retornando depois de um longo período longe da academia, iniciei o Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Jaguarão, confrontando minha ação pedagógica com os fundamentos teóricos que alicerçaram a pesquisa desenvolvida. O referido curso veio ao encontro das minhas necessidades e anseios, pois, como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desejava qualificar a minha prática pedagógica, e fazer a discussão com as demais docentes sobre o cotidiano escolar, tendo como temática a Educação Inclusiva.

A formação permanente, de acordo com Imbernón (2011, p. 51),

[...] deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo deve ser questionado permanentemente [...].

Em vista disso, o professor é um sujeito que necessita manter-se em constante aperfeiçoamento, haja vista as mudanças que ocorrem o tempo todo nos vários seguimentos da nossa sociedade e no mundo. Sendo esse professor um formador

de opiniões, cabe a ele apropriar-se de tais transformações, a fim de compartilhá-las e questioná-las com seus alunos e com a comunidade a qual pertence.

A investigação desenvolvida tratava-se de uma pesquisa-ação, uma vez que contava com o coletivo de professores que participaria efetivamente de todas as etapas em ambiente virtual, devido à pandemia de Covid-19. O objetivo geral do estudo foi realizar uma formação continuada com as professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório, situada no município de Pelotas, voltada principalmente para a criação de estratégias e visando a inclusão efetiva de alunos da Educação Especial. Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa procurou: sensibilizar as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para a relevância do trabalho, principalmente com os alunos com deficiência; refletir sobre o fazer pedagógico no ensino regular sob a ótica de uma perspectiva inclusiva; identificar o que é preciso realizar na prática cotidiana para a efetiva inclusão; planejar coletivamente estratégias de intervenção no processo de ensino e aprendizagem; acompanhar através de registros o processo investigativo; e, por fim, avaliar tudo o que foi feito para a obtenção dos resultados.

Assim sendo, propus-me a sensibilizar, refletir, discutir e planejar ações junto ao grupo de docentes da escola em estudo, visando fazer com que esses sujeitos se apropriassem do seu fazer pedagógico à luz de teorias, as quais pudessem servir de base e assessoramento nas atividades cotidianas. Para tanto, como critério de seleção, participaram da pesquisa-ação as professoras dos anos iniciais², por manterem contato diário na escola e por auxiliarem alunos no AEE. Ao longo das tratativas para iniciar a formação, foram incluídas também as professoras que fazem parte da equipe diretiva da escola e a orientadora educacional.

Essa formação foi pensada objetivando a sugestão de estratégias para a inclusão efetiva dos alunos da Educação Especial, não tendo a intenção de ofertar fórmulas prontas de como incluir os alunos e, tampouco, apresentar todas as soluções para as dificuldades encontradas em sala de aula. A intenção principal foi promover uma mudança de olhar no processo de ensino e aprendizagem dos atores envolvidos nessa pesquisa.

² Foi usado o termo “professoras” em referência aos sujeitos da pesquisa.

2 Contexto da investigação: cidade de Pelotas³

Pelotas é um município brasileiro da região sul do estado do Rio Grande do Sul. Sua população, conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, é de 341.648 habitantes, sendo considerada a quarta cidade mais populosa do estado. A cidade está localizada às margens do Canal São Gonçalo, que liga as Lagoas dos Patos e Mirim, as maiores do Brasil no estado do Rio Grande do Sul. A cidade ocupa uma área de 1609 km² e tem cerca de 92% da população residindo na zona urbana. Pelotas está localizada a 261 quilômetros de Porto Alegre, a capital do estado.

O município conta com cinco instituições de ensino superior, quatro grandes escolas técnicas, três teatros, uma biblioteca pública, vinte e três museus, dois jornais de circulação diária, três emissoras de televisão, um aeroporto e um porto fluvio lacustre localizado às margens do Canal São Gonçalo. Tanto a zona urbana quanto a rural de Pelotas contam com monumentos, paisagens e vistas belíssimas, que levaram a televisão brasileira a escolher o município já por duas vezes como cenário para suas produções: *Incidente em Antares*, cuja locação foi feita na zona do porto; e *A Casa das Sete Mulheres*, gravada numa charqueada na zona rural.

Pelotas tem tradição na cultura do pêssego e do doce, promovendo anualmente a maior feira do doce do país, chamada Feira Nacional do Doce (FENADOCE). Apresenta um comércio diversificado, com potencial no acervo cultural, tanto histórico e arquitetônico urbano, como também ambiental.

No tocante ao vasto acervo cultural que a cidade possui, não poderíamos deixar de mencionar a música que retrata o município nos versos da canção *Lagoa dos Patos*, composição de José Fogaça e Kledir Ramil, na voz dos pelotenses Kleiton e Kledir (LETRAS, 2020).

Lagoa dos Patos
Lá no fundo da lagoa
Dorme uma saudade boa
Longe desse céu sereno
O coração pequeno
E vazio ficou
Sei que a vida içou as velas
Mas em noites belas

³ As informações sobre a cidade de Pelotas, local onde foi realizado o estudo, foram retiradas na íntegra da *Wikipédia*, a *enciclopédia livre*, e do *Portal Encontra RS*, ambos disponíveis *online*, com a intenção de situar o leitor do contexto da pesquisa.

Sou navegador
Lá no fundo da lembrança
Dorme um resto de esperança
De voltar à vida à toa
À beira da lagoa
Só molhando o pé
Seja em Tapes, São Lourenço
Barra do Ribeiro ou Arambaré
Lagoa dos Patos
Dos sonhos, dos barcos
Mar de água doce e paixão [...].

A canção representa de forma muito poética um dos pontos turísticos da cidade que a comunidade costuma usufruir o ano todo, principalmente nos fins de semana, para cevar um bom chimarrão⁴ e jogar conversa fora.

2.1 Local do projeto de pesquisa: Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório

Os dados que constam no presente tópico foram extraídos do Projeto Político Pedagógico da escola (2015). A Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório foi fundada em 24 de janeiro de 1912, iniciando suas atividades em uma sala residencial nas imediações do Bar Princesa do Sul, no Bairro Três Vendas, hoje Avenida Fernando Osório nº 1315. Recebeu o nome de Escola Isolada Mista com curso de 1º ano, e teve como primeira diretora Guilhermina Dode.

Em 30 de agosto de 1928, as atividades iniciaram no endereço atual. Em 1970, foi autorizada a sua ampliação pelo então prefeito Dr. Edmar Fetter, ex-aluno do educandário, e concluída na gestão do Dr. Francisco Louzada Alves da Fonseca. Em 2009, foi autorizada nova ampliação na gestão do prefeito Adolfo Fetter Junior. O nome atual da instituição teve origem em homenagem ao ministro Fernando Osório, brilhante advogado da época, escritor, ministro e poeta. Como advogado, defendia gratuitamente os desprotegidos.

A escola atende em três turnos (manhã, tarde e noite), contando com um corpo docente de 70 professores, 30 funcionários e 598 alunos, subdivididos nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. É organizada administrativamente da seguinte forma: diretor(a), vice-diretor,

⁴ A ação de preparar um mate também é conhecida como “cevar um mate”, “fechar um mate”, “fazer um mate”. A palavra amargo é bastante utilizada também no lugar de mate ou chimarrão (PORTAL SÃO FRANCISCO, 2020).

coordenadora do currículo e coordenadora da área, e conta com o auxílio de duas orientadoras educacionais. Possui três agentes administrativos, três merendeiros, monitores, serventes, cuidadores e professores auxiliares.

A mantenedora da escola é a Secretaria Municipal de Educação e Desporto. Conta com 12 salas de aula, oito banheiros (sendo três masculinos, três femininos, um adaptado e um para professores e funcionários), uma biblioteca, uma sala de cinema, uma brinquedoteca, secretaria, sala dos professores, sala de funcionários, direção, um laboratório de Ciências, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala de apoio pedagógico, refeitório, cozinha, despensa, duas quadras de esportes cobertas, uma sala para material de Educação Física, uma sala de depósito, uma sala para o projeto *O computador como Ferramenta de Estudo* e o chamado “cantinho das mães”.

A comunidade escolar é procedente de vários bairros próximos e da periferia da zona norte de Pelotas, e composta por famílias de diferentes classes sociais, pais com diferentes profissões e rendimentos diversos. O percentual de alunos que recebem o benefício Bolsa Família é baixo. A escola atende um grande número de alunos com deficiência, buscando sempre práticas que respeitem e valorizem suas especificidades e promovam sua autonomia. No geral, a distorção série-idade é basicamente inexistente, observada somente entre alunos com deficiência.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atualizados em 2017, a escola possui um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6.8, atingindo a meta projetada de 5.6 nos anos iniciais do ensino fundamental.

Figura 1 – Imagem da E. M. E. F. Ministro Fernando Osório



Fonte: Prefeitura Municipal de Pelotas (2021)⁵.

⁵ Disponível em: <http://site.pelotas.com.br/educacao/portal/escolas/escola.php?id_escola=18719>. Acesso em: 16 jun. 2020.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo comporta alguns fundamentos teóricos e normatizações que respaldam a Educação Inclusiva, os quais serviram de suporte para reflexões, discussões e análises que se estenderam ao longo da pesquisa. Nesse sentido, atenta-se para o estudo de Mantoan (2003), o qual defende veementemente o direito de todos os alunos à educação nas classes comuns do ensino regular, fator que contribui para que esses sujeitos aprendam a lidar com a diversidade. Segundo a autora,

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos [...] (MANTOAN, 2003, p.16).

Com base em Mantoan (2003), verificamos a urgência dos professores repensarem suas práticas pedagógicas, uma vez que a inserção de pessoas com deficiência é bastante significativa nas escolas e em outros espaços da nossa sociedade. Os estudos de Baptista e Beyer (2006) também contribuem para a temática da educação inclusiva quando afirmam que a instituição escola é um espaço de socialização, aprendizado e de acesso ao conhecimento. Para os autores, a escola se apresenta como um “[...] universo de desafios associado à dimensão normalizadora, classificatória, hierárquica e marcadamente elitista [...]” (BAPTISTA; BEYER, 2006, p.7).

Nessa perspectiva, a escola é um espaço que se caracteriza, num primeiro momento, como formador da criança dentro de um modelo preestabelecido pela sociedade, no qual os sujeitos deveriam se adequar às normas exigidas por um grupo social mais dominante.

Baptista (2002) contribui da seguinte forma:

[...] Quando pensamos em inclusão, facilmente pensamos em uma revolução na escola. Há motivos para isso, já que a escola, ao longo da sua história, foi sempre uma instituição seletiva e classificadora. No entanto, essa revolução radical não é nada nova e possui muitos pontos iniciais presentes no trabalho de educadores que souberam valorizar as diferenças e lutaram contra os critérios de seletividade da escola. Muitos desses estudiosos fizeram a história da educação inclusiva sem discutir a educação chamada especial: Freinet, Makarenko, Korczack, Don Milani e Paulo Freire, para citar alguns deles. Todos eles colocaram em discussão a relação hierarquizada entre professor e aluno; a necessidade de

flexibilização e individualização do ensino; a necessidade de que todo processo educativo contemple um “projeto do aluno”, sem o qual não há aprendizagem; a importância de valorização de mecanismos autorreguladores para o desenvolvimento dos sujeitos, assim como as dinâmicas de apoio recíproco entre os diferentes alunos (BAPTISTA, 2002, p. 164).

Na concepção de educação inclusiva defendida neste projeto, os referenciais teóricos foram embasados em Mantoan (2003; 2006; 2007; 2010), Baptista (2002), Beyer (2006), Lustosa (2009) e Santos (2006). No tocante ao trabalho e formação docente, contamos com Alarcão (2001), Imbernón (2011), Nóvoa (1999; 2010) e André (2016).

Como proposta para os encontros em ambiente virtual, compreendeu-se a importância de um diálogo fraterno com as professoras, a fim de que pudessem expor suas perspectivas acerca da educação inclusiva e, de igual modo, aprofundar alguns pontos que necessitavam ser discutidos. Tais tópicos foram elencados pelas professoras através de um questionário (Apêndice A).

Alarcão (2001) traz concepções sobre profissionalidade e responsabilidade docente não só na esfera pedagógica, mas também nas esferas política, administrativa e social. Para a autora,

Por outro lado, os professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos. Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas (ALARCÃO, 2001, p. 23).

Por sua vez, Nóvoa (2010) aborda o debate sobre a formação de professores numa perspectiva centrada no espaço profissional, ao dizer que

A inovação surge sempre da reflexão, da sua experimentação prática e da análise dos seus resultados. É na partilha com os outros, no diálogo com os colegas, que encontraremos as respostas que nos faltam para educar as crianças, isto é, para as incluir plenamente, com todos os seus direitos e as suas diferenças, neste espaço coletivo a que chamamos “sociedade”. Não há soluções finais. Há sim respostas provisórias, sempre em aberto [...] (NÓVOA, 2010, p. 16).

Nóvoa (1999, p. 18) afirma “[...] ser impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores, que situe o desenvolvimento pessoal e

profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida”. Entendo que ao longo da nossa profissão é impossível pensar em mudanças na educação sem participar de formações docentes, que quando qualificadas, nos oportunizam um maior aprofundamento de nossos saberes, concepções e crescimento pessoal.

Imbernón (2011) defende que os professores se assumam como protagonistas, que trabalhem juntos e desenvolvam uma identidade profissional. Para tanto, é urgente abolir com a ideia de que o trabalho docente tem um caráter individual. A formação continua em ambiente escolar proposta oportunizou o rompimento do individualismo dos professores.

[...] E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, 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. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social (IMBERNÓN, 2011, p. 16).

Também é necessário entender que o aprendizado se dá com base na reflexão e na resolução de questões diretamente relacionadas à prática. Requer, de certa forma, levar em conta os imprevistos e também trabalhar de maneira intensa e planejada para construir uma formação sob medida.

O processo de inclusão escolar é reconhecido como um avanço na conquista dos direitos das pessoas com deficiência – porém, para que sua consolidação nas escolas se efetive, faz-se necessário rever práticas pedagógicas que, em muitos casos, são excludentes ao processo de inclusão escolar.

Para Pletsch (2009, p. 150), “No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva [...]”. No cotidiano da escola, é possível nos depararmos com professores com as mais diferentes formações, mas que não são suficientes para dar conta da complexidade de uma educação que vislumbre o desenvolvimento da pessoa como um todo, levando em consideração as suas limitações e suas possibilidades. Diante disso, “[...] é relevante destacar que, de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos” (LIBÂNEO, 1998, apud PLETSCH, 2009, p.149).

Assim, esta pesquisa é um convite a uma reflexão (ação) pedagógica, política e social na escola em estudo, em especial sobre os diferentes olhares ao aprendizado dos alunos da inclusão e a formação docente.

3.1 Aspectos históricos e legais da Educação Inclusiva no Brasil

A sociedade atualmente vem se transformando e diversificando, e isso é notado na movimentação dos mais diferentes grupos sociais ao promover modificações na área da educação, saúde, habitação, segurança, entre outras. Mesmo assim, encontramos em registros históricos a ocorrência ou existência da exclusão social e a presença dos movimentos e lutas com a reivindicação de práticas e políticas inclusivas. No entanto, podemos entender que a inclusão e a exclusão trazem consigo aspectos dos dispositivos sociais característicos de uma sociedade capitalista, que se reproduzem no interior da escola. Cabe a nós, enquanto professores e sujeitos responsáveis pela formação de nossos alunos, nos imbuirmos do mesmo pensamento em defesa de um projeto de escola mais inclusiva, o qual atenda à necessidade de todos.

Freire (1996, p. 27), ao questionar “[...] como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? [...]”, dá a entender que, por mais difícil que seja a rotina escolar de um professor, é imprescindível que, para além dos conhecimentos acadêmicos, ele necessita ter sensibilidade e empatia por todos os seus alunos, levando em conta suas diferentes trajetórias, modos de agir, pensar e ver o mundo. É necessário, portanto, discutir junto ao coletivo de professores e com a comunidade escolar a proposta de uma educação inclusiva para todos.

Considerando a Política Nacional de Educação Inclusiva, temos:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola [...] (BRASIL, 2008, p. 1).

Para melhor compreender o que abarca a educação inclusiva, adentraremos no histórico da inclusão escolar, atentando à teoria de Michels (2004), a qual enfoca que

A história da inclusão escolar começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes de sua época, acreditaram que indivíduos até então “não educáveis” tinham possibilidades de aprendizado, numa sociedade em que o ensino formal era direito de poucos. Esses precursores desenvolveram seus trabalhos sem base tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos (MICHELS, 2004, p.37).

A datar do século XVI até os dias atuais, diversas mudanças se sucederam na organização do sistema social, político e econômico, e também no pensamento filosófico presente nesse período diante de uma nova realidade que se apresentava. Tais mudanças refletiram também no tratamento de pessoas com deficiência, pois novas ideias apareceram concernentes à natureza orgânica. Aranha (2000, p. 12) afirma que “[...] assim concebida, passou também a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina, processo importante do século XVI”.

A partir desse período histórico que configura poucas experiências inovadoras, o cuidado com as crianças consideradas diferentes foi meramente custodial – ou seja, a guarda dessas crianças era feita por meio da justiça através de um documento, chamado curatela⁶, com o consentimento da mãe, cuja responsabilidade, segundo Araújo e Linhares (2014, p. 37), “[...] passaria às mãos das instituições hospitalares ou manicômios”. Para os autores, a “[...] institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados desviantes” (ARAÚJO; LINHARES, 2014, p. 38).

O século XVII trouxe novos progressos para o conhecimento na área da Medicina, fortalecendo a tese da organicidade e ampliando a compreensão da deficiência como processo natural. Com isso, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a visível incapacidade da escola em dar conta da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais de ensinamentos em espaços segregados conceberam a formação da educação especial como um sistema paralelo ao sistema educacional geral.

⁶A curatela é um mecanismo de proteção para aqueles que, mesmo maiores de idade, não possuem capacidade de reger os atos da própria vida. Estabelecida por meio de um processo de “interdição” com base no artigo 1767 do Código Civil Brasileiro, atualizado pela Lei nº 13.146 de 2015, a qual instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (FARIAS; ROSENVALD, 2014, online).

De acordo com alguns registros que tratam da educação pública no Brasil, podemos dizer que ela é relativamente jovem. Durante o Brasil Colônia, a educação se limitava ao ensino religioso sob a incumbência dos padres jesuítas, ao sistema vigente da época e à situação que perdurou até o século XVIII, quando a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil. Segundo Aranha (2005, p. 5),

Com a promulgação da primeira Constituição brasileira, datada no início do século XIX (1824), constata-se o primeiro documento oficial a manifestar o interesse do país pela educação de todos os cidadãos, ao estabelecer a gratuidade da instrução primária, todavia não explícita de quem seria a responsabilidade pelo sistema e pelo processo educacional, eximindo o poder público desse compromisso.

Aranha (2005), ao fazer uma alusão às palavras “todos os cidadãos”, imbuídas no texto de Kassir (1999), certamente não incluía a massa de trabalhadores constituída, em sua maioria, de escravos.

Observa-se que, através dos tempos, a pluralidade de sentidos relacionada à inclusão tem se apresentado em diferentes grupos, que foram se constituindo em alguns movimentos de rupturas, defendendo a inclusão e possibilitando o processo de transformação no campo educacional. Nas palavras de Miranda (2014, p. 3),

A história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial [...]. A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. No entanto, não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos no país, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” [...] nestas instituições. Assim, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Podemos dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto.

Antes do século XX, o acesso ao processo de escolarização e suas singularidades era “[...] uma tarefa que ainda não havia sido proposta para nenhuma sociedade” (BAPTISTA; BEYER, 2006, p. 87). Os autores discutem os efeitos dessa escolarização generalizada com base nos estudos de Sanchez Miguel (2003), atentando para os que se voltam para a educação com propriedade em especial para a educação dos que não usufruem de todas as vantagens.

A escola é vista como um espaço da infância na sociedade contemporânea que contribui para a ampliação das relações iniciadas na família, constituindo-se em um espaço de aprendizagem e descobertas. Nesse contexto, Beyer (2006) enfatiza que

A escola que se pretende inclusiva, em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui estão os alunos “normais” e ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência, põe em construção uma pedagogia que não é diluída, face as necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais (BEYER, 2006, p. 75).

A escola inclusiva deve envolver todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, proporcionando, dessa forma, momentos em que esse coletivo relate as experiências da sua rotina, para que, juntos, consigam superar os desafios enfrentados e encontrar outras possibilidades de mediar o trabalho com todos os alunos.

Por longo tempo, a educação escolar ficou entendida como uma possibilidade destinada somente àquelas pessoas colocadas em um patamar de normalidade, adaptadas em uma dada sociedade e aos padrões de uma escola dita homogênea. No entanto, hoje, pensar em ações pedagógicas para alunos com deficiência significa também pensar em uma educação inclusiva, seguindo os princípios básicos dos Direitos Humanos e as políticas públicas de Educação Especial que contemplam esses alunos.

É importante destacar o determinado pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, a respeito dos direitos e deveres individuais e coletivos. Assim dispõe o artigo:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988).

De igual forma, o Decreto Legislativo nº 186/2008, em seu artigo 1º, aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Art. 1º Fica aprovado, nos termos do §3º do art. 5º da Constituição Federal, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2008).

A LDBEN (Lei nº 9.394/96) contempla um capítulo que trata da Educação Especial, entendendo-a, em seu artigo 58, “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). E a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 28, inciso II, determina:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Assim sendo, os sistemas educacionais devem estar preparados para garantir a aprendizagem para todos e promover a inclusão plena. É preciso assegurar não apenas um serviço de atendimento educacional especializado, mas também a expansão dos conhecimentos dos professores, articulando esses profissionais às necessidades dos seus alunos.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

O presente estudo trata de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa e investigativa, proposta no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Jaguarão/RS. Realizada com as professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório, a pesquisa teve o objetivo de investigar os problemas e os entraves que dificultam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

A pesquisa qualitativa se preocupa em entender os aspectos subjetivos e relacionais da realidade, ou seja, leva a refletir sobre questões que estão subentendidas nos dados a serem analisados e a relação que pode haver entre elas. Dessa forma, a pesquisa qualitativa é “[...] um método de pesquisa que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais [...]” (MINAYO, 2013, *apud* TAQUETTE; MINAYO, 2016, p. 418).

A proposta visava sensibilizar as docentes para refletir e discutir suas práticas pedagógicas, até então desenvolvidas dentro do espaço escolar, a fim de pensarem sobre o seu fazer pedagógico e as estratégias de trabalho relevantes na promoção de uma aprendizagem de qualidade para os alunos. Dentro dessa proposta de pesquisa, Tripp (2005, p. 447) diz que “[...] a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica [...]”. Para tanto, além do embasamento teórico, a participação de todas as envolvidas no processo por meio dos relatos de suas práticas contribuiu sobremaneira na qualificação da ação docente e no aprendizado dos alunos.

Buscou-se suporte em Thiollent (2011, *apud* PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016, p. 4) para entender que

[...] No atual contexto marcado por transformações rápidas, repentinas e com ampla diversidade de iniciativas sociais, a aplicação da pesquisa-ação permanece sendo muito solicitada como forma de identificar e resolver problemas coletivos bem como, de aprendizagem dos atores e pesquisadores envolvidos [...].

Nos dias atuais, a pesquisa-ação continua sendo muito requisitada para solucionar problemas de um coletivo e da aprendizagem dos sujeitos e

pesquisadores envolvidos num processo de investigação-ação que segue um ciclo, o qual envolve planejamento, implementação, descrição e avaliação da mudança adotada para melhorar a prática e o aprendizado permanente. Com a intenção de proporcionar maior reflexão sobre as práticas que vêm sendo desenvolvidas no interior da escola em estudo, especialmente com os alunos com deficiência, buscou-se, com esta pesquisa, sensibilizar os professores para repensarem a maneira de ver e lidar com esses alunos. De igual modo, intentou-se mostrar que não se deve subestimar capacidades, mas acreditar na possibilidade de desenvolver um verdadeiro trabalho pedagógico a fim de potencializar a aprendizagem.

Por isso, viu-se na pesquisa-ação uma oportunidade de discutir as questões que mais causavam tensão e angústia no cotidiano da sala de aula das professoras sujeitos do estudo, e, após reconhecê-las, encaminhar ações efetivas com o intuito de produzir mudanças na prática dessas docentes e expandi-las para os demais.

Diante disso, compreendia-se que a pesquisa-ação, como diz Franco (2005, p. 497), “[...] devia produzir nos sujeitos, envolvimento, participação, comprometimento e produção de saberes e produzir também conhecimentos novos a serem incorporados no campo científico [...]”. Logo, pretendia-se que, com essa pesquisa, os professores pudessem se apropriar tanto do conhecimento produzido no interior da escola como do conhecimento acadêmico produzido ao longo da história da humanidade, envolvendo-os e comprometendo-os de maneira a colaborarem mutuamente na busca de uma inclusão efetiva com qualidade pedagógica.

4.1 Instrumentos de coleta de dados

Os dados para a realização da pesquisa foram coletados, principalmente, por meio dos seguintes instrumentos: questionário com questões fechadas e abertas; análise documental; observação participante; diário de campo; e fotografia, descritas a seguir de forma sucinta.

Para o diagnóstico inicial, optou-se pelo questionário (Apêndice A) que, segundo Marconi e Lakatos (2018, p. 322),

[...] é um instrumento de coleta de dados que compreende um conjunto de perguntas previamente elaboradas, que diferentemente da entrevista, deve ser respondido por escrito e enviado ao pesquisador [...].

Assim, as questões presentes no questionário utilizado tratavam-se de perguntas tanto abertas, porque “[...] permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 204), quanto fechadas, pois “[...] apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 206).

Outro instrumento utilizado foi a análise documental, a qual contribuiu para a complementação de dados importantes e

[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Como ferramentas para o estudo, teve-se acesso à documentação oficial da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, entre outros.

O terceiro instrumento utilizado tratou-se da observação participante, cuja contribuição se deu no sentido da interação com os colegas, visando ganhar a confiança deles e oferecendo credibilidade à investigação. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2018) afirmam que

O pesquisador precisa ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo [...]. O observador tem que ter uma postura ativa frente ao grupo de professores, deve participar do cotidiano da comunidade que é o seu objeto de investigação [...] (MARCONI; LAKATOS, 2018, p. 316).

Para tanto, foi fundamental registrar as observações para evitar a perda das ideias expostas e das intervenções realizadas ao longo da pesquisa. Todos os acontecimentos, reflexões e ações foram registrados em um diário de campo, o qual serviu como outro instrumento importante para a coleta de dados. O diário de campo, também chamado de nota de campo, é “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Por fim, a fotografia, como instrumento de pesquisa, serviu de coadjuvante para as incursões. A fotografia, segundo Monteiro (2006), é conceituada como

[...] um recorte do real. Primeiramente, um corte no fluxo do tempo real, o

congelamento de um instante separado da sucessão dos acontecimentos. Em segundo lugar, ela é um fragmento escolhido pelo fotógrafo pela seleção do tema, dos sujeitos, do entorno, do enquadramento, do sentido, da luminosidade, da forma, etc. Em terceiro lugar, transforma o tridimensional em bidimensional, reduz a gama das cores e simula a profundidade do campo de visão [...] (MONTEIRO, 2006, p. 12).

4.1.1 Ações da pesquisa

A pesquisa em estudo se constituiu de quatro etapas:

Etapa 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa e apresentação da proposta, através de encontro em ambiente virtual. Primeiro contato com as professoras interessadas e com a equipe diretiva, a fim de apresentar a proposta de pesquisa e definir junto com o grupo alguns aspectos importantes com relação às expectativas, público alvo e outros pontos que pudessem ajudar no diagnóstico.

Etapa 2 - Planejamento das formações junto com as professoras. Discussão e reflexão sobre a temática tratada e a sistematização das estratégias de ensino para os alunos, bem como assuntos do interesse das professoras relacionado à temática. Encaminhamentos para o próximo encontro, e atribuição de tarefas entre os membros do grupo.

Etapa 3 - Desenvolvimento do que foi planejado e discutido nos encontros em ambientes virtuais, além da implementação do que foi apontado como relevante na segunda etapa.

Etapa 4 - Acompanhamento do trabalho das professoras junto aos alunos da inclusão, buscando identificar se houve uma mudança no planejamento para esses alunos visando melhorar a aprendizagem.

Etapa 5 - Avaliação da pesquisa, análise dos dados produzidos, e avaliação final da pesquisa pelo grupo.

4.1.2 Sujeitos

Os participantes da pesquisa-ação foram as professoras dos anos iniciais e a equipe diretiva da E.M.E.F. Ministro Fernando Osório, em Pelotas, Rio Grande do Sul, que desempenham seu trabalho com alunos com deficiência, a maioria dos quais atendidos por mim tanto na Sala de Recursos Multifuncionais como nas salas de aula.

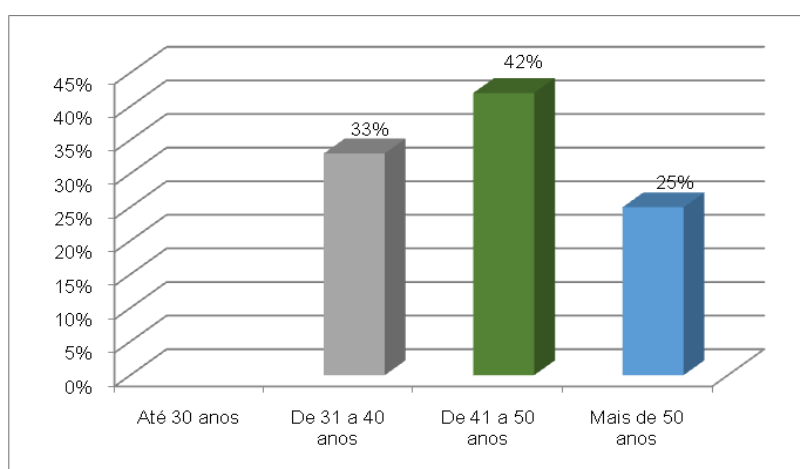
4.1.2.1 Conhecendo as professoras

Nesse tópico, são trazidas as respostas dadas pelas professoras ao questionário aplicado através da Plataforma *Google Forms*, cuja finalidade foi conhecer um pouco sobre a vida profissional e a opinião das professoras acerca da formação continuada realizada em serviço. O questionário foi enviado no mês de março de 2021, e sua organização é descrita a seguir.

A primeira parte do questionário trazia oito questões fechadas referentes à vida profissional das professoras, enquanto que a segunda parte trazia cinco questões fechadas relacionadas à formação continuada, nas quais as professoras poderiam marcar mais de uma alternativa, além de duas questões abertas. A análise desses dados trouxe informações pertinentes para o desenvolvimento do projeto de intervenção. O instrumento foi aplicado para 12 professoras, e obteve-se uma devolutiva de 100%, o que foi considerado um excelente início para o desenvolvimento da pesquisa, visto que demonstrava uma vontade e compromisso das professoras da escola em participar do estudo.

Quanto aos dados de identificação das participantes, observou-se que, em relação à idade, a grande maioria tem entre 41 e 50 anos – ou seja, 42% das participantes. No mais, 33% delas possuem de 31 a 40 anos e 25% possuem mais de 50 anos de idade. Nenhuma das participantes se identificou com menos de 30 anos, conforme se observa no gráfico a seguir.

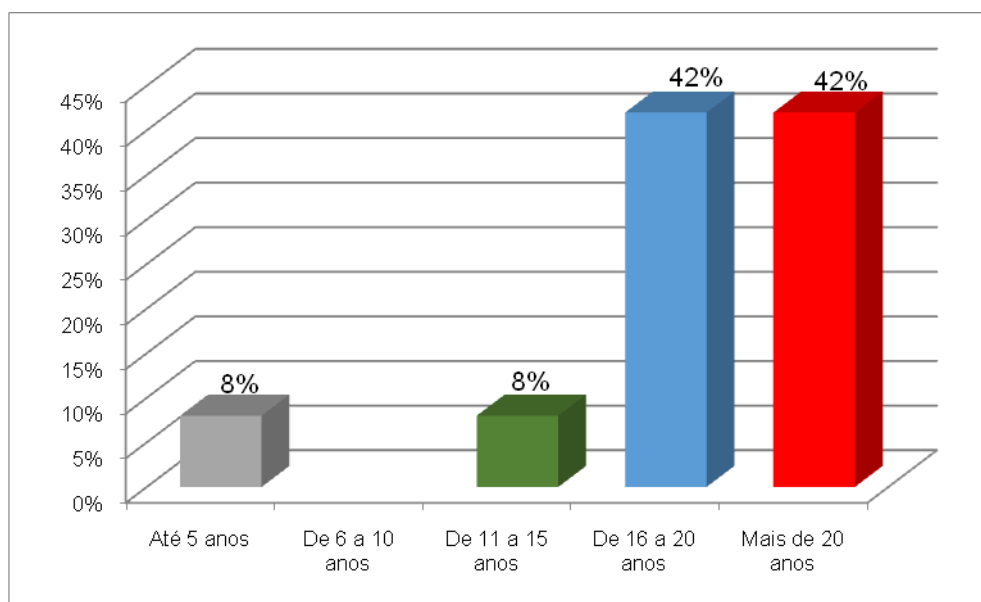
Gráfico 1 – Idade



Fonte: A autora (2021).

Diante desses números, deduz-se que as professoras são profissionais maduras e experientes, e que possuem muitas vivências pessoais e profissionais. O gráfico 2 traz os dados relacionados ao tempo de atuação delas no magistério, indicando as seguintes respostas: 42% das professoras têm mais de 20 anos de profissão, e outras 42% têm entre 16 e 20 anos de atuação. Do restante das entrevistadas, 8% afirmou ter de 11 a 15 anos, e 8% até 5 anos no magistério. Esses dados mostram que, em sua maioria, as professoras têm muitos anos de atuação no magistério, o que se supõe uma bagagem rica de experiências no exercício da função.

Gráfico 2 – Tempo de atuação no magistério

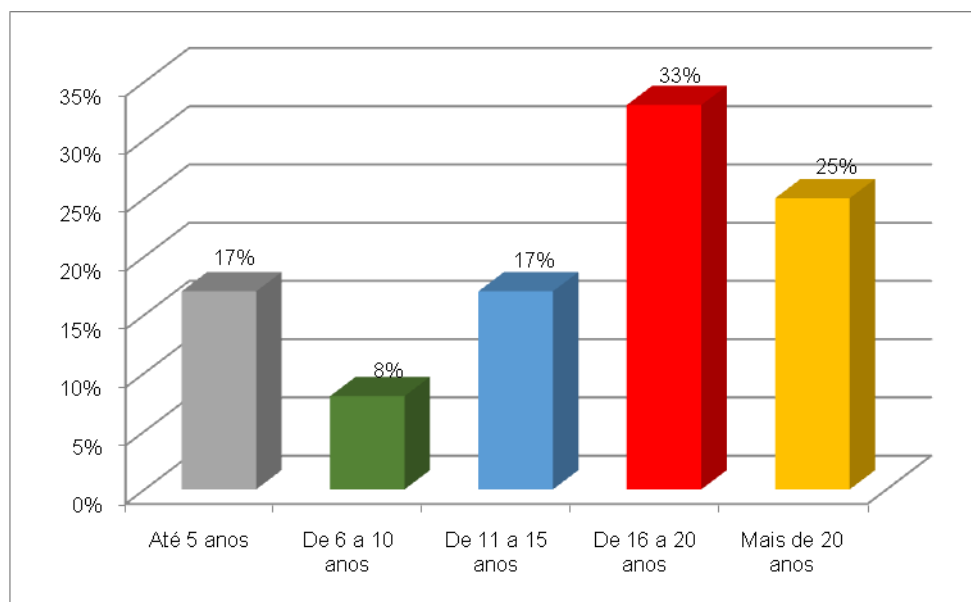


Fonte: A autora (2021).

O gráfico 3 traz os dados referentes ao tempo de atuação na rede municipal de Pelotas. As participantes responderam o seguinte: 33% estão entre 16 a 20 anos atuando no município, enquanto 25% estão na rede municipal há mais de 20 anos. Já 17% das participantes disseram ter de 11 a 15 anos de atuação, 8% afirmaram atuar de 6 a 10 anos, e 17% até 5 anos. As respostas indicam que a grande maioria das entrevistadas atua na rede municipal há bastante tempo, o que configura um fator importante para a formulação de políticas públicas de educação, visto que é grande a permanência das professoras na mesma rede de ensino. Diante de tantas questões que permeiam e interferem no processo educativo, ter o professor na

mesma rede de ensino de forma permanente se traduz num sentimento de pertencimento àquele contexto, sentimento esse fundamental para um comprometimento maior com os educandos, famílias e comunidade escolar.

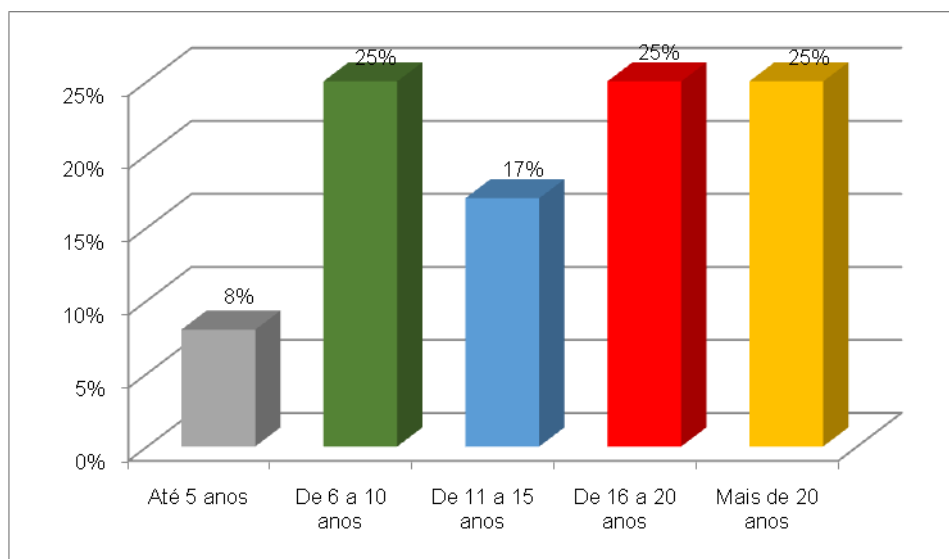
Gráfico 3 – Tempo de atuação na rede municipal de Pelotas



Fonte: A autora (2021).

Com relação ao questionamento sobre o tempo de atuação na escola, a grande maioria das professoras está lotada na escola há bastante tempo. Conforme o gráfico 4 a seguir, observa-se que 25% das professoras está na escola há mais de 20 anos. Outras 25% atuam entre 16 a 20 anos, 17% de 11 a 15 anos, 25% atuam na escola entre 6 e 10 anos, e 8% atuam há menos de 5 anos na escola. Segundo o levantamento, os dados indicam um número significativo de professoras que decidiram permanecer na mesma escola, o que pode ser um facilitador na implementação de propostas pedagógicas mais inclusivas e comprometidas, visto que a identificação das professoras com a escola qualifica o fazer pedagógico definido pelo Regimento Escolar, PPP e Planos de Ensino.

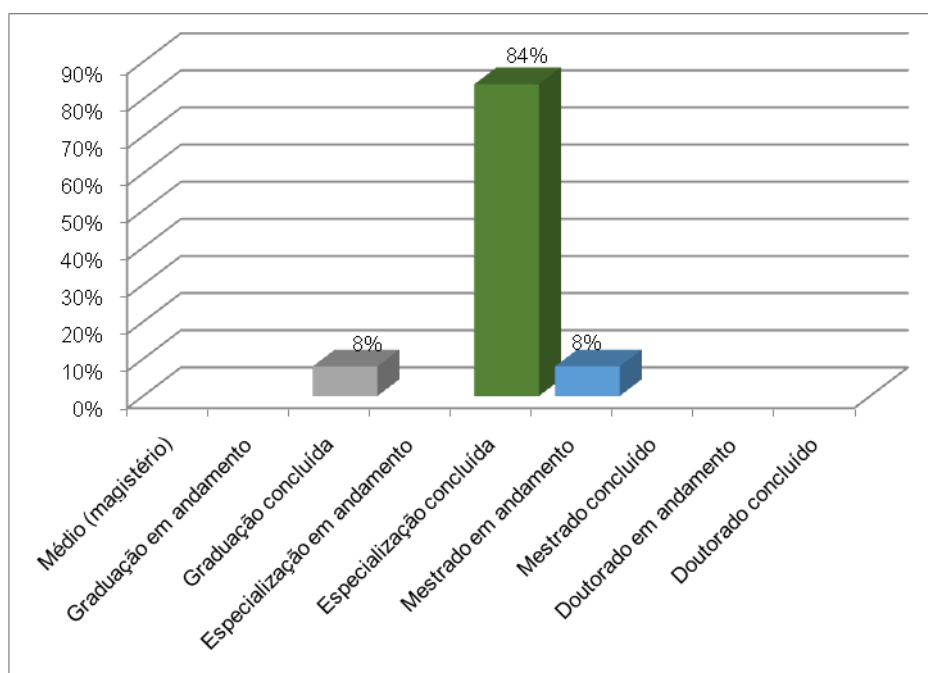
Gráfico 4 – Tempo de atuação na escola



Fonte: A autora (2021).

Quanto à escolaridade das professoras, a imensa maioria delas tem especialização concluída, configurando 84% das 12 profissionais. Já 8% têm graduação concluída, enquanto 8% possuem mestrado em andamento.

Gráfico 5 – Maior nível de formação



Fonte: A autora (2021).

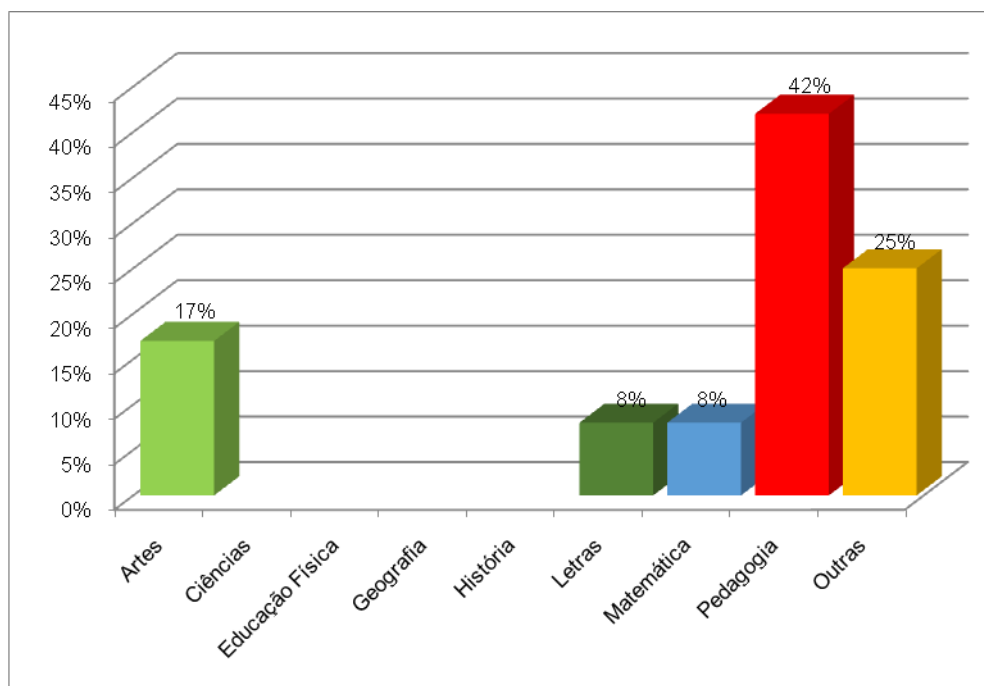
As respostas das professoras mostram que a grande maioria possui formação adequada para o exercício da docência, considerando que a formação exigida pela Lei 9.294/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é o magistério ou a licenciatura. O grande número de professoras especialistas demonstra um interesse em especializar-se na sua profissão, buscando, assim, qualificar a sua prática na escola. Outra questão é a grande oferta de cursos de especialização e mestrado nas Instituições de Ensino Superior/IES, oportunizando uma formação extra aos professores.

No entanto, percebe-se que a formação oferecida é insuficiente para o planejamento e atuação do professor nos anos iniciais do ensino fundamental com os alunos público alvo da educação inclusiva. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente no desenvolvimento do trabalho com esses alunos, o que nos leva a pensar que as formações ofertadas, muitas vezes, são pouco relacionadas ao contexto concreto no qual o professor vai atuar.

Com relação à área de formação das professoras (gráfico 6), as respostas trazem as seguintes informações: 42% das professoras possuem licenciatura em Pedagogia, 17% das professoras possuem habilitação em Artes, 8% delas possuem habilitação em Matemática, 8% em Letras, e 25% possuem outras formações. A Licenciatura em Pedagogia corresponde atualmente à formação de professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e da Educação Infantil. Embora algumas IES no Brasil ofereçam graduação em Pedagogia com formação em educação especial, nenhuma das entrevistadas possui essa formação a nível de graduação.

Normalmente, as licenciaturas oferecem os conhecimentos relativos à modalidade de educação especial através de uma disciplina, em um semestre, ou também como disciplinas optativas. Diante dessa constatação, fica evidente a oferta de conhecimentos nessa área de forma pouco aprofundada.

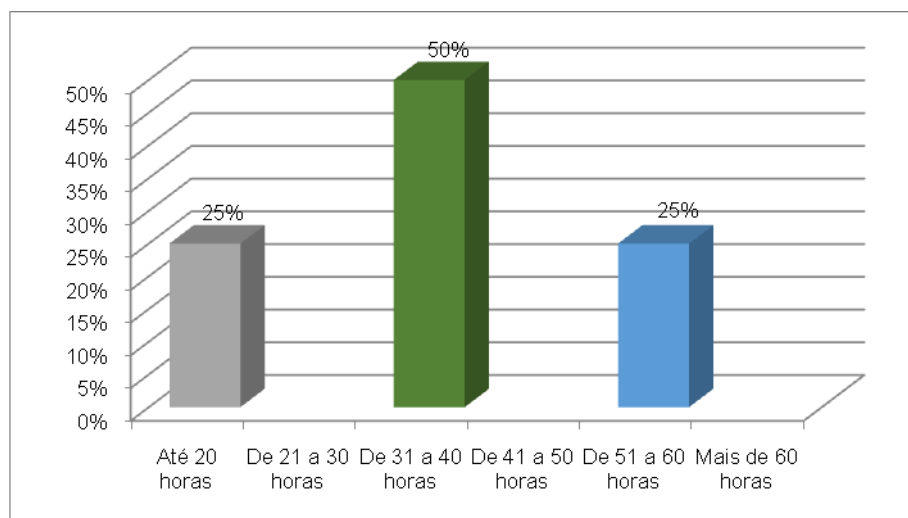
Gráfico 6 – Área de formação



Fonte: A autora (2021).

No tocante à carga horária de trabalho semanal das professoras, o gráfico 7 mostra os seguintes resultados: 50% das professoras trabalham entre 31 e 40 horas semanais, 25% trabalham de 51 a 60 horas semanais, e outros 25% até 20 horas semanais. É possível identificar que a grande maioria das professoras tem uma carga horária semanal extenuante, com pouco tempo para participação de formação continuada ao longo da carreira. Acredita-se que essas circunstâncias se dão pelos baixos salários pagos aos professores da educação básica, levando-os a trabalhar em até três turnos durante o dia, totalizando muitas vezes até 60 horas semanais de trabalho. Essa constatação, por extensão, indica a dificuldade de estabelecimento de vínculos e ações pedagógicas colaborativas, assim como a dificuldade de se construir espaços de planejamento coletivo sobre o fazer pedagógico na escola.

Gráfico 7 – Carga horária de trabalho (semanal, em horas)



Fonte: A autora (2021).

Na segunda parte do questionário, as professoras responderam questões relacionadas à formação continuada, pensadas com o intuito de fornecer elementos para a proposta de intervenção. Alarcão (2001) lança a ideia de que

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Exige, ao contrário, uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas. Esse processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Por outro lado, exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada (ALARCÃO, 2001, p. 24).

Diante da reflexão acima, procurou-se organizar a formação levando em consideração as respostas apontadas no questionário, as quais traduziram as angústias e reflexões vividas na escola.

Na questão sobre o que é mais relevante no trabalho dentro de uma proposta de Educação Inclusiva (gráfico 8), as professoras podiam marcar até três situações das quatro elencadas⁷. Pela ordem de relevância, as professoras entrevistadas

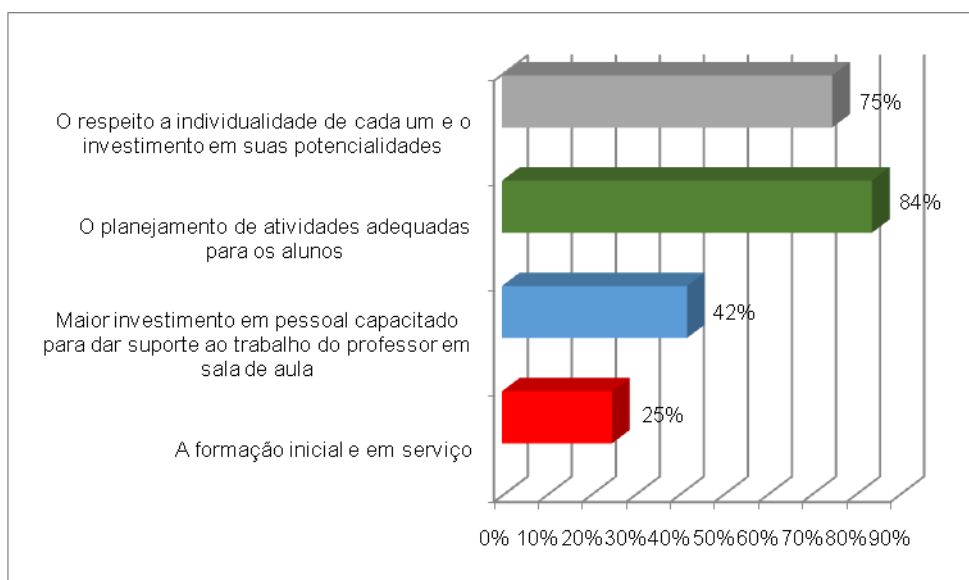
⁷ Caixa de seleção: o campo pode ser utilizado para selecionar mais de uma opção dentre as várias disponíveis. Para questões que utilizam caixas de seleção, o número total de opções de respostas selecionadas de uma questão pode ser maior do que o número de questionados que responderam à questão. Isto pode fazer com que os percentuais totais de respostas excedam 100%. Disponível em: <https://help.surveymonkey.com/articles/pt_BR/kb/Checkbox#:~:text=Caixas%20de%20sele%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20um,uma%20lista%20definida%20de%20op%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 13 jun. 2021.

entendem que o planejamento de atividades adequadas para os alunos tem 84% de relevância, enquanto 75% afirmam que o respeito à individualidade de cada um e o investimento em suas potencialidades são importante dentro de uma proposta de educação inclusiva. Um total de 42% defende ser necessário um maior investimento em pessoal capacitado para dar suporte ao trabalho do professor em sala de aula, e, por fim, 25% das professoras dizem que a formação inicial e em serviço é relevante no trabalho dentro de uma proposta inclusiva. Mantoan (2003, p. 25) preconiza que

[...] para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações.

Identificou-se nas respostas das professoras um desejo de atender a todos os alunos, investindo no planejamento que se adeque às necessidades de cada um e a todos, bem como respeitando o ritmo e as potencialidades de seus alunos.

Gráfico 8 – O mais relevante no trabalho dentro de uma proposta de Educação Inclusiva

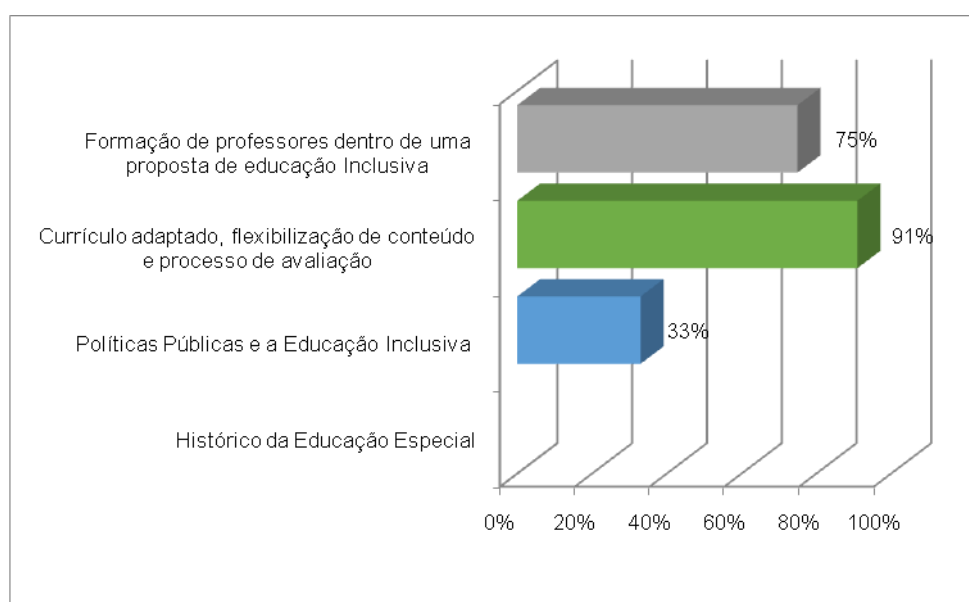


Fonte: A autora (2021).

Na pergunta referente a quais seriam os assuntos que as professoras desejavam compreender melhor e que seriam sugestivos para os encontros (gráfico

9), em que, assim como na questão anterior, era possível marcar três itens, obteve-se as seguintes respostas: 91% das entrevistadas sugeriram que os encontros de formação tratassem de questões relacionadas ao currículo adaptado, flexibilização de conteúdo e processo de avaliação, enquanto 75% apontaram para a formação de professores dentro de uma proposta de educação inclusiva. As professoras demonstraram pouco interesse em saber mais sobre as questões relacionadas à políticas públicas e educação inclusiva, com uma relevância de apenas 33% para as entrevistadas. Quanto à temática que diz respeito ao histórico da Educação Especial, nenhuma professora apresentou interesse em estudar esse assunto.

Gráfico 9 – Assuntos para compreender melhor e sugestivos para os encontros



Fonte: A autora (2021).

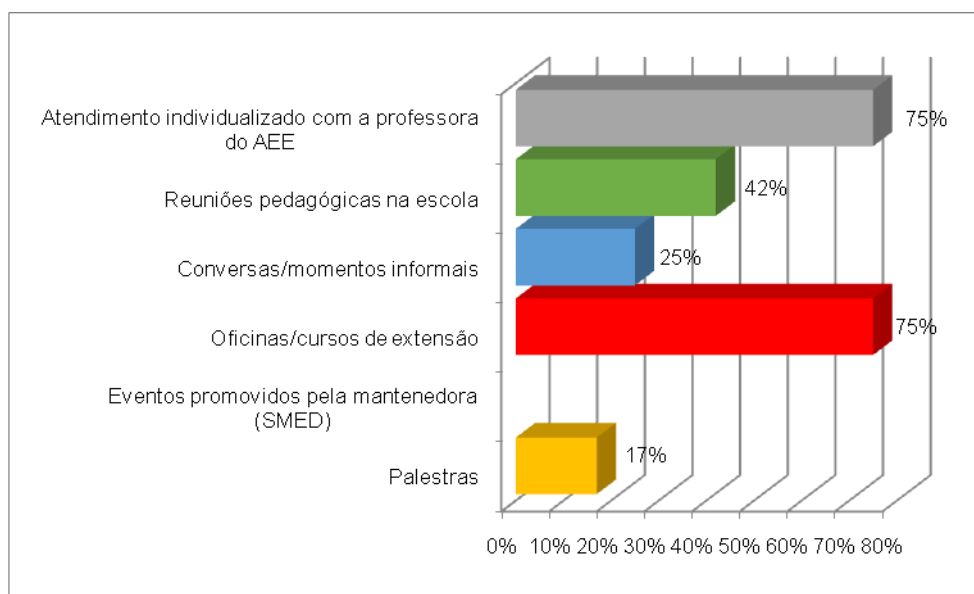
Atribui-se o interesse nessas questões devido à queixa de que, de modo geral, os cursos de formação inicial não preparam satisfatoriamente os professores para trabalhar com os alunos da inclusão. Já o interesse por aspectos relacionados ao currículo adaptado, flexibilização e avaliação está relacionado com a rotina diária nas escolas e a necessidade de atender à demanda imediata, para que esses alunos tenham sucesso nas escolas regulares e acesso a conhecimentos importantes na sua formação.

Beyer (2006, p. 80) é enfático quando se refere à importância do professor no processo de inclusão:

[...] o professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço deve englobar conceitos e uma prática pedagógica que criem as condições para uma prática educativa coerente com o projeto inclusivo.

Na questão sobre quais práticas/modalidades que consideram mais produtivas e/ou importante para a atuação profissional com os alunos da inclusão (gráfico 10), obteve-se os seguintes dados: 75% das professoras preferem participar do atendimento individualizado com a professora do AEE, enquanto que 75% demonstraram interesse em realizar oficinas e cursos de extensão. A participação em reuniões pedagógicas na escola interessou 42% das entrevistadas, ao passo que 25% preferiram participar de momentos de conversas informais. Também foi identificado um interesse em palestras relacionadas ao tema (17%), mas nenhuma das professoras considerou importante participar de eventos promovidos pela mantenedora.

Gráfico 10 – Práticas/modalidades mais produtivas e/ou importantes para a atuação profissional com os alunos da inclusão

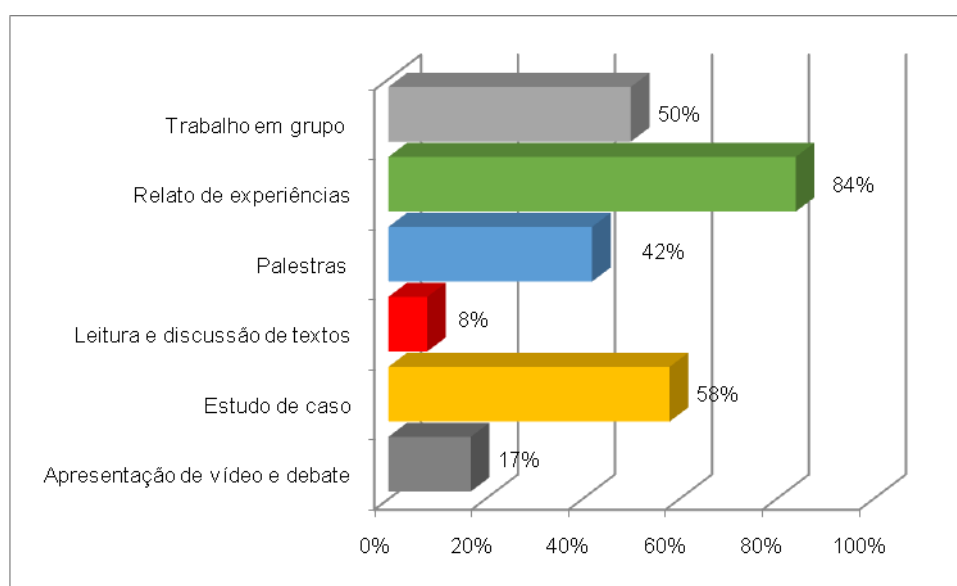


Fonte: A autora (2021).

Ainda com relação à escolha das propostas formativas, as professoras deveriam marcar, no máximo, até três opções, de acordo com o que considerassem mais produtivo na formação. De acordo com o gráfico 11, a maioria das

entrevistadas (84%) disse ser mais produtiva a modalidade formativa de relato de experiências, seguido da modalidade de estudo de caso (58%). Também consideraram produtivas as modalidades de trabalho em grupo (50%) e palestras (42%). Por fim, a apresentação de vídeo atraiu um menor interesse (17%), assim como a leitura e discussão de textos (8%).

Gráfico 11 – Propostas formativas mais produtivas



Fonte: A autora (2021).

Ao escolher a modalidade de relato de experiência como a proposta formativa mais interessante de ser trabalhada na formação, as professoras trazem para a formação

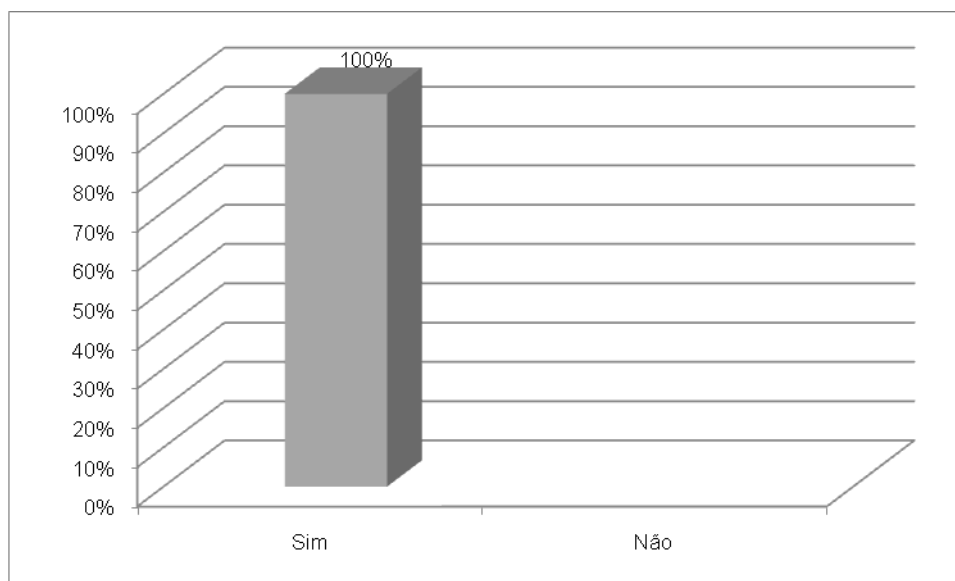
[...] as questões nascidas das experiências na escola para desenvolvê-las em forma de pesquisa, o que dava continuidade ao movimento de procurar sentido nos estudos teóricos através de sua relação com a prática, ao mesmo tempo em que procurava entender melhor o significado do que fazia na escola (WARSCHAUER, 2001, p. 62).

As professoras apontaram propostas formativas mais vinculadas à sua prática, a qual prescinde de uma formação teórica sólida e consistente, afim de que os professores possam, através dessa formação, entender suas escolhas, seu contexto e atuação sobre ele.

As escolhas por propostas formativas centradas nas suas práticas tendem a visar uma formação mais direcionada ao seu fazer pedagógico. O respeito às diferenças requer o conhecimento das particularidades dos alunos com deficiência, e tanto o relato de experiências como o estudo de caso propiciam às professoras um maior conhecimento de seus alunos. Coube à pesquisadora aliar esses conhecimentos práticos aos saberes teóricos imprescindíveis ao fazer pedagógico na sala de aula. As reflexões e debates sobre o fazer na sala de aula constituiu uma importante ferramenta metodológica para o sucesso da pesquisa.

Na questão em que as professoras deveriam apontar se tinham interesse em participar da formação continuada sobre Educação Inclusiva que seria ofertada em 2021, as doze professoras entrevistadas responderam positivamente, totalizando um interesse de 100% na participação da formação continuada.

Gráfico 12 – Interesse em participar da formação continuada sobre Educação Inclusiva em 2021



Fonte: A autora (2021).

Warschauer (2001), quando escreve sobre as oportunidades formativas na escola, salienta a sua vivência com relação a essa questão e que muito se assemelha ao que pretendia desenvolver junto as minhas colegas professoras, ou seja, que resulte desses encontros muita partilha de saberes e de emoções, com respeito ao que as professoras têm a nos dizer:

Busco fazer uma articulação de várias leituras que alicerçam meu projeto pessoal-profissional: criar condições favoráveis para a formação das pessoas do ponto de vista delas, e não para serem controladas por outros. Sublinho, nesse contexto, a importância da formação dos professores no seu próprio ambiente de trabalho: a escola (WARSCHAUER, 2001, p.124).

O quadro 1 apresenta a primeira questão aberta do instrumento aplicado aos sujeitos envolvidos. Na primeira questão, identificada no questionário como 6, as professoras deveriam opinar sobre quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço. Da análise de conteúdo prévia, quatro dimensões apareceram: tempo, preconceito, organização e planejamento, e falta de professores substitutos.

Quadro 1 – Dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço (continua)

Categorias	Elementos subsidiários nas respostas	Frequência	Dimensão	Indicador
Agrupamentos semelhantes	Disponibilidade de tempo.	05	Tempo	Necessidade de se aproveitar melhor os horários de formação dentro da carga horária disponível na escola.
	Disponibilidade de carga horária.	01		
Agrupamentos semelhantes	Falta de empatia.	01	Preconceito	Necessidade de trabalhar preconceitos internalizados através do conhecimento e capacitação.
	Resistência de alguns professores em fazer a adaptação curricular e na aceitação desses alunos.	02		

Quadro 1 - Dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço (conclusão)

Agrupamentos semelhantes	Organização e planejamento, conciliar formação com o trabalho.	02	Organização e planejamento	Necessidade de construir espaços de planejamento e oportunizar aos professores a liberação para participar de formação sem prejuízo aos alunos e professores.
Agrupamentos semelhantes	Falta de pessoal para substituir os professores titulares, quando estão numa formação.	01	Falta de pessoal substituto	Necessidade de professores para atender os alunos durante as formações.

Fonte: A autora (2021).

Na primeira questão aberta, respondida por todas as professoras, elencou-se as seguintes respostas: seis delas alegaram o tempo como um fator determinante que dificulta a sua formação continuada (falta de tempo, cumprimento de carga horária, falta de horário disponível); três professoras salientaram a falta de empatia e resistência em trabalhar com a diferença; uma professora alegou a falta de pessoal para substituir os professores titulares, quando esses estão numa formação; e duas professoras identificaram a dificuldade de organizar o seu planejamento e conciliar formação com o trabalho.

No momento em que os professores usam seu tempo de vida pessoal para atender às demandas da escola (como cumprir prazos, realizar formação fora do horário de trabalho, e planejar aulas), essa demanda pode levá-los a aumentar seu estresse, cansaço e frustração.

Warschauer (2001, p. 362) aponta que

Atualmente, os professores se veem submetidos a uma condição proletária, pelos baixos salários e a frequente necessidade de jornadas duplas, dificultando a existência do tempo, da energia e de recursos financeiros para investir em sua formação contínua por conta própria.

Com relação à dimensão apontada e nomeada aqui como preconceito e organização e planejamento, identificou-se nas falas das professoras os inúmeros problemas que os professores estão enfrentando nas escolas para tentar realizar um trabalho realmente inclusivo. Esses problemas vão desde os relacionados à política pública de inclusão, que, no momento atual brasileiro, vem sofrendo ataques, através do decreto 10.502/202⁸ que viola o sistema jurídico brasileiro: a Constituição da República (1988), a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, internalizada a legislação brasileira por meio do decreto 6.949/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, Lei 13.146/2015. O preconceito latente em algumas respostas só reforça a ideia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno, e que só o ensino individualizado e realizado por um especialista consegue lidar com eles adequadamente.

Outro problema identificado está relacionado, muitas vezes, à falta de apoio dos dirigentes escolares, e, principalmente, à falta de uma proposta constante de formação em serviço que traga suporte para uma educação inclusiva – a educação para todos. Levando em conta o exposto, por considerá-los de suma importância na vida das professoras, avalia-se que foi oportuno poder realizar essa formação com as professoras no *home office*, o que contribuiu para a participação durante os encontros online.

A segunda questão aberta, identificada no instrumento questionário como questão 7, recebeu as seguintes respostas: das doze professoras entrevistadas, nove identificaram que a sua formação inicial contribuiu para a sua ação pedagógica junto aos alunos da inclusão. Três professoras identificaram que a sua formação inicial não contribuiu, ou contribuiu pouco para atender à demanda dos alunos a educação inclusiva.

Mantoan (2003, p. 47) acredita no sucesso de propostas formativas realizadas por professores da própria rede de ensino, ao afirmar que

O sucesso dessa proposta de formação nas escolas aponta como indicadores: o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; professores

⁸Dias Toffoli, Ministro do Supremo Tribunal Federal, suspendeu a eficácia do decreto em decisão liminar, proferida em ação direta de inconstitucionalidade que será submetida a referendo do Plenário. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>>. Acesso em: 05 mar. 2021.

conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

É sabido que uma proposta de formação como essa, individualmente, não assegura uma mudança de paradigma na escola. Mas, por outro lado, acena para se discutir o papel do professor na perspectiva da educação inclusiva, porque oportuniza espaços e tempos nos quais as professoras têm a chance de revisitar seu fazer pedagógico e ter uma escuta atenciosa para seus colegas – ressignificando a escola como um lugar de ensinar a todos e também como um lugar para que seus professores possam aprender juntos com seus pares.

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 42).

Entende-se que, ao propor essa formação continuada que teve como um dos seus principais objetivos a criação de estratégias visando uma inclusão efetiva de alunos da educação especial e dos demais alunos com dificuldade de aprendizagem, também estão sendo instituídas condições favoráveis na escola para que o professor nutra sua ação pedagógica, refletindo e criando situações que apostem na capacidade de todas as crianças de aprender. Cabe destacar que a proposta de formação sustenta, em alguns de seus objetivos específicos, o refletir sobre o fazer pedagógico no ensino regular sob a ótica de uma perspectiva inclusiva, além de identificar o que é preciso realizar na prática cotidiana para a efetiva inclusão, e planejar coletivamente estratégias de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido,

[...] o professor é uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do

cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino (MANTOAN, 2003, p. 44).

Procurou-se observar atentamente todas as questões, anseios e desejos que as professoras trouxeram em suas respostas. Sobre isso, é importante considerar que, dentro da escola, são encontradas também muitas perguntas que nos inquietam e que desejaríamos levar para a formação a fim de que pudessem ser analisadas, debatidas e quiçá respondidas pelos sujeitos da pesquisa. Mantoan (2003) diz que esses profissionais já possuem conhecimentos, experiências e práticas ao entrar em contato com a inclusão, e, portanto, as formações devem levar em consideração o saber desses profissionais.

As respostas das professoras ao questionário aliadas à oportunidade de expressão de seus sentimentos também contribuíram para que a pesquisadora tivesse uma melhor percepção e identificação de quem são esses sujeitos, além de mostrar o compartilhamento de situações cotidianas e profissionais muito semelhantes. Com base nessas percepções, evidencia-se a importância da coleta de dados que identificam essas professoras.

Para a elaboração do planejamento da formação para as professoras, buscou-se embasamento teórico principalmente em Mantoan (2003), que defende que devemos aproveitar os nossos encontros formais e informais nas escolas para saber para onde queremos ir, e quais novas medidas temos de adotar para romper o cerco do pessimismo e de incerteza, do fracasso e da mesmice de nossa atividade profissional. Assim, incluiu-se no planejamento da formação as temáticas e modalidades formativas mais elencadas pelas professoras, sob a luz teórica de que o ensino que se propõe na e para a diferença deve e pode qualificar o pensar e o fazer pedagógico para todas as crianças, assim como deve favorecer a diminuição da segregação e do preconceito.

4.1.3 Avaliação do plano de ação

A avaliação do plano de ação deu-se pelo acompanhamento das ações e pelo registro em diário de campo, assim como a avaliação feita pelos sujeitos da pesquisa na forma de questões, com o propósito de verificar se os objetivos traçados foram atingidos ou não.

4.1.4 Procedimentos de análise

Após a coleta de todos os dados, realizou-se a leitura desses materiais, organizando-os por suas ideias semelhantes ou diferentes e categorizando-os por relevância de assunto, de forma a esmiuçá-los e encontrar a relação existente entre as partes. Gomes (2015, p. 79) explica que a análise e interpretação no estudo qualitativo não visa a opinião das pessoas, porque o foco está, sobretudo, “[...] na exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”. O autor ainda explica que, em uma pesquisa qualitativa, os sujeitos envolvidos devem se ater em investigar minuciosamente a variedade de material coletado, levando em conta as questões mais relevantes para o seu estudo, encontrando elementos significativos que representem determinado segmento da sociedade.

5 RODAS DE CONVERSA VIRTUAL

Não mexe comigo, que eu não ando só
Eu não ando só, que eu não ando só
Não mexe não!
Maria Bethânia – Cartas de Amor

Primeiramente, não poderia deixar de falar na minha gratidão e felicidade por ter sobrevivido a um câncer, e hoje estar muito bem de saúde, tanto física como mental. Venci na companhia dos meus Orixás, dos meus amores e na crença de que eu ainda tinha muita vida para ser vivida.

Este capítulo do relatório crítico-reflexivo apresenta os achados de uma experiência de formação continuada desenvolvida com professoras de uma escola municipal de Pelotas. Trata-se da descrição e análise crítica e reflexiva de uma atividade formativa, com cinco encontros online realizados através da plataforma *Google Meet*. Voltada para a percepção do próprio cotidiano escolar vivido, a prática teve o propósito de promover a reflexão constante e necessária para o desenvolvimento da docência com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Lück (2011) afirma que o cotidiano escolar

[...] revela a dinâmica da escola como organismo vivo marcado por tensões entre acomodação e transformação, conformismo e resistência, interesses individuais e interesses coletivos, conservação e inovação, senso comum e proposições teóricas, espontaneísmo e organização, dentre outros aspectos. A gestão do cotidiano pressupõe, portanto, a atuação no sentido de diminuir o espaço das contradições e promover as articulações necessárias para favorecer a superação de diferenças, sem perder a riqueza da diversidade (LÜCK, 2011, p. 89).

A prática do processo de formação continuada foi movida pela parceria e, principalmente, pela discussão do que acontece no cotidiano escolar, colocando em evidência questões fundamentais da formação inicial e continuada e que foram destacadas pelos sujeitos da pesquisa, através do preenchimento do questionário disponibilizado às professoras antes do início do processo de formação.

A ampla legislação acerca da educação inclusiva coloca para os sistemas de ensino o desafio de organizar projetos pedagógicos e formação continuada para os professores. Assim, a formação pensada para ser realizada em contexto escolar busca contribuir para a criação das condições necessárias para a inclusão nas

escolas de ensino regular, propiciando a participação e apropriação de saberes pelas professoras, com o intuito de pensar em práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem de todos os alunos e possibilitando o avanço das demais etapas e níveis de ensino.

Para que isso aconteça, destacou-se as mazelas que interferem na escola e na prática em sala de aula, e que podem interferir no sucesso da inclusão. Segundo Lück (2011, p. 89),

[...] focalizar o cotidiano escolar representa ver a escola como ela é em seu dia a dia, de modo a se poder ajudá-la a tornar-se o que deve ser para desempenhar seu papel social. Representa vê-la em sua historicidade e em sua contextualização, a partir de seus embates diários, superando a tendência de vê-la a partir de idealizações.

Neste contexto, é preciso negociar, retomar, ouvir e se permitir ousar, tendo em vista que o ambiente escolar é um espaço preponderante para as discussões da prática pedagógica, que impactam no sucesso ou insucesso de nossos alunos. São inúmeros os problemas que os professores enfrentam nas escolas para realizar um trabalho realmente inclusivo. Esses problemas vão desde os relacionados à política pública de inclusão, que no momento atual vem sofrendo ataques e tentativas de mudança da legislação.

Outros problemas constatados são as péssimas condições de trabalho dos professores, que vão desde os baixos salários até o número de alunos por sala de aula, além da extenuante carga horária (com jornadas de até 60 horas semanais). Além disso, a constatação de que, em muitas escolas, os professores não têm o apoio das equipes diretivas no que concerne ao trabalho com os alunos da inclusão também é desmotivante, pois, por vezes, os gestores não oportunizam formação em serviço, o que é um fator importante para os professores se sentirem seguros no seu fazer pedagógico. Sendo assim, o trabalho desenvolvido pelo professor de Atendimento Educacional Especializado é de extrema relevância na política de educação inclusiva, visto que, dentro da escola, é esse profissional que articula as políticas públicas federais, estaduais e municipais, junto aos profissionais da educação que trabalham na escola, pais e alunos.

Outra questão deliberada na pesquisa é o trabalho com o conceito de que todos os sujeitos da escola devem ser dirigentes na condução do projeto político-pedagógico, uma vez que o conhecimento por todos os professores dos conceitos,

propostas e práticas referentes à gestão da escola pública contribui ainda mais para o desenvolvimento do seu trabalho, na busca pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Considerando ainda que no extremo oposto de toda a política pública está o professor, que é quem operacionaliza e coloca em prática a política educacional, Lück (2009) defende o estímulo à gestão compartilhada em diferentes âmbitos da organização escolar. Segundo a autora, esse estímulo gera um ambiente favorável ao trabalho educacional, que valoriza os diferentes talentos e faz com que todos compreendam seu papel na organização e assumam novas responsabilidades.

Ainda segundo Lück (2009), num sentido mais amplo, a gestão compartilhada envolve professores, alunos, funcionários e pais de alunos, configurando uma maneira mais aberta de dirigir a instituição. Para isso funcionar, é preciso que todos os envolvidos assumam e compartilhem responsabilidades nas múltiplas áreas de atuação da escola; num contexto como esse, as pessoas têm liberdade de atuar e intervir, e, por isso, sentem-se à vontade para criar e propor soluções para os diversos problemas que surgem, sempre no intuito de atingir os objetivos da organização.

É sabido que esta ainda não é uma prática comum nas escolas, nas quais a gestão e o compartilhamento das responsabilidades ainda estão muito centrados na figura dos diretores e/ou equipe diretiva. Por isso, parece ainda mais urgente a proposta de pesquisas como essa, que atribuem o protagonismo aos professores, com o intuito de pensar e propor soluções para os problemas que enfrentam no dia a dia da unidade escolar. Essa pesquisa-ação reforça que a escola é um lugar de ensinar, mas também de aprender. Aprender juntos, buscando sempre lutar por educação pública inclusiva e de qualidade para todos.

A roda de conversa⁹ como instrumento metodológico abre espaço para que os sujeitos envolvidos no processo de formação estabeleçam espaços de diálogos e interações no contexto da formação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro, estabelecendo relações de reciprocidade e de colaboração em um movimento de compreensão sobre a voz do outro. A proposta de formação através da plataforma *Google Meet* oportunizou a inserção metodológica da roda de conversa

⁹ As rodas de conversa têm sua referência nos “Círculos de Cultura de Paulo Freire”, que proporcionam momentos de fala e de escuta. Ao escutar o outro, colocamo-nos no lugar de sujeitos que aprendem entre si, com o outro, exercitando o diálogo entre a prática e a teoria. Para Freire (1983), os “Círculos de Cultura” são o diálogo, é a pronúncia do mundo – ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo.

como mecanismo de construção dialógica no processo de formação, como possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva entre a pesquisadora e as professoras.

No contexto da Roda de Conversa, o diálogo foi um momento singular de partilha, uma vez que pressupôs um exercício de escuta e fala. Ao contemplar as falas das professoras, procurou-se destacar seu potencial dialético, de escuta e de fala, como potencializador na formação docente. A reflexão sobre a prática, que, segundo Freire (1983), é o confronto da teoria com a ação, torna-se também possibilitadora de novos olhares para todos os sujeitos envolvidos no processo, já que “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1983, p. 33).

As rodas de conversas como ação formadora tinham uma intencionalidade clara e objetiva, com o propósito de se ter ali, naquele espaço e tempo definidos pelo grupo, um momento qualificado para que as professoras pudessem dialogar entre si, expor suas angústias, ideias e propósitos pedagógicos. Um momento ímpar do exercício de ouvir o outro, e de ser ouvido também. Foi o momento no qual, também, a pesquisadora atentou-se a tudo o que as professoras revelaram sobre suas concepções, vivências e narrativas acerca da temática da pesquisa.

Os encontros realizados se constituíram mais do que uma mera convivência ou uma reunião sem aprofundamento da temática, configurando-se em um momento de deliberações das propostas sobre a educação inclusiva – e, a partir das questões elencadas e discutidas nas rodas de conversas, essas propostas passaram a ser também possibilidades de ações qualificadas no exercício da docência para o coletivo de professoras da escola.

A seguir, são descritas as discussões e reflexões de cada encontro de formação, denominados como rodas de conversa, termo trazido dos estudos do grande mestre Paulo Freire.

5.1 Roda de conversa virtual 01 - dia 24 de março de 2021: Apresentação do projeto de pesquisa

Após muitos impedimentos, a formação das professoras foi realizada. Em meio a tanto trabalho, a tanto caos, aprender algo novo, escrever, produzir e pensar sobre educação inclusiva é uma conquista, independentemente dos resultados dessa formação. Procurou-se levar informações de fontes diversas, mediando as inquietações das colegas para que fosse possível fazer escolhas conscientes para nossas crianças.

Num primeiro momento, serão relatadas as dificuldades enfrentadas e que antecederam esse primeiro encontro de formação com as professoras. O trabalho de pesquisa tem ocupado meu corpo e principalmente a mente, e, por vezes, trazendo-me muita ansiedade. O primeiro grande desafio foi conseguir a autorização da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) para iniciar a pesquisa, visto que, desde o segundo semestre de 2020, foram feitos contatos frequentes sem retorno. Com o agravamento da pandemia de Covid-19 em Pelotas e as mudanças de cargos dentro da SMED ocorridas após o período eleitoral e durante o período de transição, tornou-se mais difícil o contato com os responsáveis pelo setor de estágios.

No começo de 2021, mais precisamente no mês de janeiro, tentou-se um novo contato com a SMED. Depois de muitas tentativas, foi possível conversar com um atendente, que colaborou para o estabelecimento do contato com as pessoas responsáveis por esse setor. A partir daí, foi firmado o diálogo com a diretora do pedagógico, que estava assumindo esse setor, mesmo que ela ainda precisasse se inteirar do procedimento a seguir.

Outros contatos foram realizados após esse primeiro, até que a direção da EMEF Ministro Fernando Osório fosse oficialmente informada do interesse na implementação de uma pesquisa com o objetivo de realizar uma formação continuada com os professores dos anos iniciais, e, assim, receber a autorização também da equipe da escola para começar a intervenção.

Os primeiros contatos com o grupo realizaram-se no começo de março, no qual foi exposto pela primeira vez, em linhas gerais, o desejo e a intenção da pesquisadora de realizar uma pesquisa na escola, contando com a participação e cooperação das professoras. Salientou-se que, para isso, fazia-se necessário que

elas respondessem um questionário com algumas questões abertas e fechadas, para que fossem coletadas informações sobre os sujeitos da pesquisa e seus interesses. Sempre foi reforçada a importância dessa pesquisa para falar do nosso fazer pedagógico, do nosso aluno com deficiência, suas potencialidades, defasagens e dificuldades de aprendizagem; e sobre o quanto seria enriquecedor partilhar conhecimentos e experiências entre nós.

O questionário foi compartilhado com o público a ser pesquisado e também com as professoras que compunham a equipe diretiva, a fim de obter o olhar delas acerca da Educação Inclusiva. Os questionários foram sendo respondidos aos poucos pelas colegas de trabalho, o que trouxe certa tranquilidade para seguir em frente com o estudo.

Assim, no dia 24 de março, é chegado o dia da primeira reunião virtual com os sujeitos da pesquisa. Meu coração batia aceleradamente, estava muito ansiosa e nervosa, pois queria muito que tudo desse certo, uma vez que esse primeiro contato seria determinante para dar continuidade aos demais encontros.

Precisou-se de auxílio para acessar a sala virtual através da plataforma *Google Meet*, um mundo novo para quem, dois anos atrás, faria um encontro presencial olho no olho, percebendo as diferentes reações das professoras através do olhar, dos gestos e das falas. Hoje, ferramentas como o computador, notebook, tablet e celular são aqueles que possibilitam a conexão através da internet e a interação entre nós nesse momento.

Nesse primeiro encontro compareceram onze professoras, sendo seis delas dos anos iniciais, quatro da equipe diretiva e uma que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Colocou-se para as professoras que o projeto de pesquisa havia sido pensado presencialmente, porém, devido à impossibilidade da pesquisadora de trabalhar no ano de 2020 em função de uma enfermidade e do início da pandemia de Covid-19, o estudo não pôde ser realizado.

Aos poucos, foram sendo expostos os motivos que levaram à realização desta pesquisa, e, a partir dessa colocação, foram apresentados cada um dos slides do projeto de pesquisa. As professoras acompanharam a exposição com atenção, e, finalizada a apresentação, foi perguntado se havia alguma dúvida, mas nenhum dos sujeitos fez qualquer comentário. Ao entender que era possível avançar no que havia sido planejado para a primeira reunião, foram trazidas para conhecimento das professoras as questões pedagógicas mais relevantes levantadas no questionário,

que versou sobre o Currículo Adaptado e Flexibilização de Conteúdo e Processo de Avaliação, Formação de Professores dentro de uma proposta inclusiva, e Políticas Públicas e a Educação Inclusiva.

Diante da apresentação das temáticas, a P3¹⁰ sugeriu atividades mais práticas, como oficinas, como forma de se pensar estratégias de intervenção junto aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, por exemplo. Em seguida, a P4 sugeriu que fosse feito o estudo de caso de alguns alunos para analisarmos as características de cada um deles, assim como as intervenções realizadas até então para incluí-los. Nesse momento, a proposta foi acolhida por todas as professoras presentes.

Após acolhida a sugestão das colegas, encaminhou-se o próximo encontro para o dia 31 de março de 2021, às 18h. Acertou-se para esse dia a discussão sobre o Currículo Adaptado, Flexibilização de conteúdo e processo de avaliação, Formação de professores dentro de uma proposta de Educação Inclusiva, e as Políticas Públicas e a Educação Inclusiva.

5.2 Roda de conversa virtual 02 - dia 31 de março de 2021: Adaptação e flexibilização curricular – caminhos, discussões e possibilidades

O segundo encontro foi iniciado na plataforma *Google Meet* com a presença de dez professoras da escola. Após os primeiros contatos de boas-vindas, fez-se uma breve retomada do encontro anterior para enfatizar o objetivo do projeto e os caminhos a serem traçados a partir de então, além das intervenções necessárias a serem pensadas a partir dali.

A seguir, apresentou-se os slides que traziam informações sobre a legislação vigente, assim como questões para reflexão sobre a necessidade ou não de se fazer adaptação e flexibilização curricular. Algumas professoras se manifestaram, trazendo situações vivenciadas no dia a dia da escola. A P7, por exemplo, trouxe um fato que atualmente tem dificultado ainda mais o trabalho dos professores junto aos alunos como um todo, e em específico, junto aos com deficiências, devido à pandemia do Covid-19:

¹⁰Nas falas da análise, utilizou-se a convenção “P” para professores e para equipe diretiva da escola.

Só no atendimento online fica mais complicado preparar uma aula para um aluno que tu não conheces. Tu não sabes as limitações, não sabe por onde começar. A dificuldade é muito grande de alunos que não conhecemos. Então assim, que momento difícil para a gente trabalhar, principalmente com esses alunos que precisam de adaptação. Entrando na área sem os professores conhecer os alunos com bastante defasagens que estão chegando. Não está fácil para os professores e eu acho bacana que está todo mundo lutando, tentando, buscando desde o ano passado. Assim foi um trabalho incessante e esse ano continua, os professores estão sempre chamando a gente, solicitando e mandando as aulas, então assim está bem legal o trabalho, está bem unido (P7).

A fala da professora anuncia um novo desafio pelo qual professores gestores, famílias, e professores do Atendimento Educacional Especializado estão enfrentando nesse momento, que é o trabalhar distante de nossos alunos apenas por meio das ferramentas digitais disponibilizadas, e que, de certa forma, nem todos os alunos e professores têm acesso (os que possuem, o tem de forma precária, o que dificulta a comunicação entre professores, alunos e as famílias). É difícil planejar uma aula sem conhecer o aluno presencialmente, sem saber da sua história, de seu histórico familiar e escolar.

O relato da professora mostra a importância de os professores trabalharem apoiando-se uns nos outros colaborativamente, para juntos conseguirem vencer as demandas que se apresentam no dia a dia – que não são poucas. Diante dessa nova realidade vivenciada, esses profissionais tiveram que, de uma hora para outra, capacitarem-se para melhor atender seus alunos, além de participarem de reuniões virtuais para conversar com os familiares. Isso, de certa forma, permitiu uma comunicação mais rápida para organizar e discutir as pautas administrativas e pedagógicas.

Diante do contexto da pandemia, foram descobertas novas formas de nos relacionarmos, percebendo que a emoção, a reflexão e o diálogo podem ser provocados de formas até então inimagináveis, e que o debate sobre a escola pode ser trazido para os nossos lares através de encontros virtuais. No entanto, é preciso pensar num cuidado em longo prazo, porque é preciso cuidar de nossos contatos afetivos e vínculos presenciais, pois são eles que enriquecem nossas vidas.

A P12 fez a seguinte observação:

Em contra ponto gurias, a gente sabe também que o psicológico das crianças está afetado, não é? Eu vejo assim a falta que essas crianças estão da sala de aula. Imagine esses alunos nossos com deficiência que o contato para eles é tão importante, a socialização, então eu acho que com

os especiais a gente esbarra nisso também, eles estão sem a socialização e isso faz muita falta (P12).

O momento pelo qual estamos passando é muito complicado para todos nós, seja adultos, jovens, idosos ou crianças. Ter que lidar com o distanciamento daqueles com quem convivíamos diariamente ou quase que diariamente é muito sofrido, e isso também se refletiu em todos os segmentos da sociedade, como também nas instituições de ensino. O conviver com o outro diferente de mim possibilita crescer como ser humano, aceitando-o e aceitando-se como um ser inacabado em constante formação.

Em seguida, foram discutidos os conceitos de adaptação curricular, de conteúdos e suas diferenças quanto à concepção. Para isso, amparou-se nos autores que tratam das questões de currículo, como Carvalho (2010) e Minetto (2008). Procurou-se deixar claro que a adaptação curricular não significa trocar a atividade por outra que não tenha nenhuma ligação com o que foi proposto, mas sim transformá-la em uma atividade viável dentro das capacidades do aluno em situação de deficiência. Ao propor uma atividade não considerando as dificuldades e diferenças dos alunos com deficiência, o currículo torna-se inadequado às respostas que o aluno necessita ter. Não se trata de empobrecimento ou banalização curricular, mas sim, segundo Carvalho (2010, p. 114) “[...] encontrar caminhos que permitam flexibilizar os conteúdos do currículo e proporcionar a todos, relações com saber”.

Já Minetto (2008, p. 55) diz que “[...] as adaptações curriculares necessitam como base para sua organização um currículo flexível e a estruturação da escola para oferecer condições reais de aprendizagem”. Há um consenso entre as duas autoras ao colocar a necessidade da adequação da proposta curricular, em que o Projeto Político Pedagógico extrapola a burocracia e vai identificar a escola como inclusiva ou não, uma vez que corresponde ao pensamento dos que estarão envolvidos nela.

Foram trazidas também sugestões de intervenções pedagógicas e de ações que se fazem necessárias, em pequenas, médias e grandes adaptações, tanto no currículo como nos conteúdos escolares. Diante do exposto, iniciou-se uma conversa a partir do relato do trabalho com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que nos inquieta e angustia bastante, visto que há muito buscamos caminhos pedagógicos que propiciem uma interação desse aluno com sua turma e seus professores.

No decorrer da conversa, a P3 fez alguns questionamentos com relação ao aluno E.S.M:

O que posso abordar com ele? Como vou chegar nesse aluno, ainda mais com a função dessa distância, desse distanciamento? O que poderia trabalhar com ele que fosse acessível? Como começar um trabalho? Precisaréi de dicas de como trabalhar com um aluno autista de tamanha complexidade. Não é nem flexibilização do conteúdo, é uma adaptação específica para ele (P3).

Nesse momento, ali estavam colocadas as nossas angústias, dúvidas, limitações pedagógicas, fragilidades e inseguranças. E o nosso fortalecimento se traduzia no apoio aos relatos daquelas que já haviam tido alguma experiência pedagógica com o aluno, ou com alunos que se assemelhassem a ele no comportamento. A formação continuada em serviço, na qual aquele grupo de professoras era o protagonista, começava a despontar como uma nova possibilidade de se pensar em conjunto o cotidiano da escola, as práticas pedagógicas e os próximos passos a serem dados na busca de uma escola para todos.

[...] A formação não dará fórmulas para a inclusão e, tampouco, soluções para as dificuldades encontradas em sala de aula. Promoverá uma mudança de olhar os processos de ensinar e de aprender e, para isso, o professor deverá estar aberto para questionar seu modo de ensinar e de encarar a aprendizagem dos alunos (MACHADO, 2009, p. 96).

5.3 Roda de conversa virtual 03 – dia 07 de abril de 2021: Estudo de caso 01

Um grande desafio encontrado ao se discutir a prática pedagógica na escola através de estudos de caso é incorporar, junto a essa prática que se pretende inclusiva, os conhecimentos teóricos e o que é definido nas leis, planos e intenções, traduzidos através de todo o arcabouço legislativo que rege a educação inclusiva no nosso país. Para tanto, ao sugerir essa proposta na formação, invariavelmente, é preciso questionar: qual a prática necessária? Que conhecimentos teóricos e da legislação são necessários para fundamentar uma prática que atenda às demandas de casos tão específicos como os que foram selecionados pelos sujeitos da pesquisa, pelos seus níveis de complexidade e de dificuldades relatados pelas professoras ao lidar com esses alunos? Buscou-se amparo na Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da

Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e nas cartilhas: *Autismo: uma realidade* (2013) e *Autismo & educação* (2013).

Nossa experiência no AEE baseia-se na defesa de uma escola inclusiva que atenda os alunos na sua integralidade, através de propostas educativas que valorizem suas potencialidades, minimizando suas dificuldades. Acredita-se que essa modalidade de pesquisa possa aprofundar os conhecimentos sobre a educação inclusiva e, assim, oferecer subsídios que nos permitam qualificar nossa prática, partindo do estudo de casos concretos.

A reivindicação das professoras de se realizar estudos de caso como proposta formativa foi expressa nas respostas ao questionário aplicado nessa pesquisa, que tinha como objetivo identificar as modalidades formativas que mais interessavam às professoras. Entendo que os sujeitos da pesquisa, ao optarem pelo estudo de caso como uma das propostas formativas, estariam expondo suas inseguranças e angústias diante das suas ações pedagógicas. Os encontros de formação seriam uma oportunidade dos sujeitos da pesquisa falarem das suas tentativas sem sucesso com alguns casos mais complexos de alunos com deficiência; e a possibilidade de socializar com o grupo o trabalho que está sendo realizado, mesmo que, em alguns momentos, solitariamente, para atender os alunos com deficiência, especialmente os alunos com deficiências graves e Transtorno do Espectro Autista - TEA inseridos em suas turmas regulares. Como bem diz Macedo (2005, p. 38),

[...] os desafios da prática docente, nos termos em que se define hoje, supõe que o professor possa sair do isolamento e solidão da sala de aula com seus alunos e compartilhar formas coletivas de enfrentamento de questões comuns.

Isto é, existem outros espaços em que os professores podem aprender, e um deles é a própria comunidade escolar em que ele trabalha, com os pais dos alunos, os colegas de trabalho e outras entidades que são parceiras da escola. Dessa forma, no encontro realizado no dia 31 de março, foi definido pelo grupo de professoras presentes que os alunos escolhidos para essa formação que versa sobre estudos de caso seriam os que apresentam Transtorno do Espectro Autista e deficiência múltipla, no caso, paralisia cerebral associada à deficiência intelectual grave. A

descrição dos casos discutidos nesse encontro encontra-se nos apêndices desse trabalho.

Esse encontro foi iniciado com a apresentação do caso do aluno E.S.M, o qual apresenta Transtorno do Espectro Autista, e que foi muito mencionado até então por algumas professoras que o conhecem. Foram trazidas para a roda de conversa algumas considerações históricas sobre o aluno, embasadas na ficha de anamnese, como: conversas com a mãe, aspectos socioafetivos e de comunicação, aspectos relacionados à aprendizagem do aluno, sugestões de atividades e um material sobre TEA que foi disponibilizado para as professoras como suporte pedagógico.

À medida que os slides foram sendo apresentados, foram feitas algumas reflexões junto aos sujeitos da pesquisa: como pensar um currículo adaptado para um aluno como E.S.M, que possui dificuldades de comunicação e apresenta muitas defasagens na aprendizagem? De que forma podemos pensar uma proposta de trabalho que não desvincule toda a proposta do professor e que não saia do contexto que o professor está pensando para os demais, mas que também tenha um olhar especial para aquele aluno que ele sabe que tem um caminhar diferenciado?

Após essas reflexões, a P9 entrevistou com o seguinte: “Eu não sei nem por onde começar com ele, também preciso de ajuda”. No mesmo instante, a P7 comentou:

Sabe que é bom vocês mandarem o conteúdo que querem trabalhar e aí a gente consegue ajudar vocês em cima desse conteúdo para ficar o currículo adaptado. Por isso da importância da gente fazer esse currículo adaptado lá no início do ano, sentar os professores, a coordenação, o professor do ano anterior, o professor atual, o professor de AEE, porque daí a gente olha os conteúdos que o professor vai trabalhar e dentro desses conteúdos a gente vai fazendo adaptação, a gente vai dizendo olha vai por aqui, faz assim, quem sabe tu faz assim, são dicas que facilitam o trabalho do professor depois (P7).

Para Macedo (2005, p. 83),

[...] de fato, em uma escola que se quer para todas as crianças é muito importante a prática do planejamento escolar não só na primeira semana de cada semestre como também ao longo de todo ano. Neste novo cenário, há muitos problemas sobre os quais nossa reflexão e experiências habituais não mais dão conta de resolver.

Por isso, entende-se a importância de pensarmos formas de viabilizar encontros de formação continuada em serviço entre os professores, a equipe diretiva da escola,

os orientadores educacionais e os representantes do conselho escolar, para refletirmos sobre a escola que temos hoje e a que queremos e precisamos (re)construir. Mas, para isso, é relevante nos encontrarmos tanto no espaço escolar quanto no ambiente virtual para discutir a dificuldade de aprendizagem e tudo que envolve o cotidiano da escola, e sobre a ação pedagógica junto aos nossos alunos com ou sem deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

Pensar ou repensar o nosso Projeto Político Pedagógico é necessário para que o que foi registrado nesse documento efetive-se e tenha vida. Desse modo, acredita-se que o ato de planejar as atividades pedagógicas terá outro sentido, não apenas como um compromisso de o professor planejar a sua aula, mas para um envolvimento coletivo de toda comunidade escolar que sonha e almeja uma educação de qualidade para todos os alunos, sem distinção. Como diz Baptista (2006, p. 152), “[...] a escola deve assumir o papel de possibilitar ações que favoreçam interações sociais promotoras de aprendizagem, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas”. Ou seja, que se pense ou repense as ações que vêm sendo desenvolvidas na escola e o currículo que temos hoje, de forma a envolver a todos que fazem parte dela, levando em consideração as especificidades de cada sujeito.

5.4 Roda de conversa virtual 04 – dia 14 de abril de 2021: Estudos de caso 2 e 3

Neste dia, estavam presentes todos os sujeitos da pesquisa, e o encontro de formação foi iniciado com a apresentação do caso do aluno L.L.S. Algumas informações sobre o aluno foram relatadas pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pela professora de sala de aula – que tivera pouco contato no ano de 2020, porque, naquele período, quem estava ministrando a turma do terceiro ano era uma professora estagiária, e também pelo o advento da Covid-19 que impossibilitou a continuidade das atividades escolares.

A professora P1 disse que:

[...] as únicas coisas que a gente viu, tanto eu quanto a estagiária é que, de acordo como era relatado no ano anterior, ele já estava conseguindo entrar na sala, sentar um pouquinho e participou de duas atividades que a estagiária fez que era um jogo (P1).

De acordo com o que foi dito pela professora, esses avanços que o aluno teve poderão parecer insignificantes para pessoas que não têm um olhar sensível e uma postura empática e acolhedora diante das questões do processo inclusivo nos espaços escolares. É importante salientar as potencialidades do aluno e o que ele consegue realizar, sempre valorizando os pequenos avanços.

Após esse comentário, a P1 também salientou que a professora do AEE, que já vinha acompanhando o aluno desde o ano de 2019, notou que ele havia tido um grande avanço no processo de desenvolvimento, uma vez que, no ano anterior, ele não entrava na sala de aula. E que, nesse momento, estavam aguardando o retorno da mãe para saber o que poderiam fazer em termos de proposta pedagógica, já que o aluno estava passando por exames médicos devido a uma convulsão.

No que diz respeito à forma de como proceder com os nossos alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, de uma maneira geral, o processo ainda é pautado no diagnóstico clínico, no laudo médico e psicológico. Com propriedade, Carvalho (2004, p. 127) afirma que

[...] a despeito de todos os esforços no sentido de mostrar a inconveniência de patologizar as dificuldades de aprendizagem, ainda prevalece, para alguns, a errônea ideia de que o professor precisa conhecer categoria de dificuldades à qual pertencem seus alunos. É como se a classificação permitisse saber o melhor procedimento representado a remoção de barreiras, mas, na prática, tem funcionado mais como uma barreira provocada pelos estigmas.

Nos casos trabalhados, os laudos, as características clínicas dos alunos e os aspectos sociais deveriam servir para ampliar os olhares das professoras para a aprendizagem, e não para estigmatizá-los.

Dando continuidade aos estudos de caso, prosseguiu-se para o estudo da aluna L.G.A. Enquanto professora do AEE da aluna em questão, comecei trazendo para o grupo de professoras algumas considerações históricas sobre a aluna embasadas na ficha de anamnese, conversas com a mãe, alguns aspectos socioafetivos e de comunicação, alguns aspectos relacionados à aprendizagem da aluna e algumas sugestões de atividades.

Durante o relato sobre os aspectos acima citados, foram feitas observações acerca de algumas intervenções pedagógicas realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais, com as quais se percebeu que a aluna interagiu ou que não demonstrou interesse. Ao finalizar essa apresentação, enfatizou-se a importância de

se conversar com a mãe da aluna, para que ela pudesse fornecer mais informações sobre ela, de modo a contribuir com outros elementos para a construção de seu plano de intervenção.

Em seguida, pediu-se a contribuição das professoras da aluna que estavam ali presentes. A professora P2 entrevistou dizendo o seguinte:

[...] como foi importante poder contar com a ajuda da colega que já conhecia mais a aluna e o quanto a troca de experiências entre elas contribuiu no planejamento das atividades para a aluna. Esse caso é bem complexo (P2).

Esse compartilhamento de ideias e de experiências com os nossos pares é importante, já que encontrarmos neles a possibilidade de sermos ouvidos e acolhidos, mesmo que o que pensemos nem sempre esteja de acordo com o que o outro colega pense – mas, ainda assim, com respeito por sua trajetória e pela sua prática pedagógica.

Segundo André (2016, p. 32), “[...] a formação para um novo desenvolvimento profissional está associada a alguns conceitos, como, por exemplo a autonomia na colegialidade e a troca de experiências entre iguais”. Diante disso, é necessário construir no ambiente escolar um espaço frutífero para a produção de ideias de cada sujeito, onde cada um possa ser ouvido e tenha suas ideias acolhidas e argumentadas (mesmo que elas diverjam entre os indivíduos), com o propósito de se pensar ações comuns para qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. Que, através da partilha de saberes, cada sujeito aprenda com o outro, valorizando e respeitando as diferentes opiniões, conhecimentos e ações pedagógicas.

Como reflexão para o encerramento desse encontro, apresentou-se uma imagem que retrata uma situação que remete ao currículo escolar que temos hoje na maioria das escolas, e a forma de avaliação que se realiza com os alunos, sem levar em consideração as diferenças físicas, psicológicas e culturais deles, entre outras.

Figura 2 – Para refletir



Fonte: Para Todos Inclusão (2013)¹¹.

Após essa reflexão, foram feitos os encaminhamentos para o quinto e último encontro, no qual seriam discutidos os planos de intervenções a partir das contribuições dadas pelos demais sujeitos da pesquisa, futuramente apresentados pelas professoras e apreciados pelo grande grupo.

5.5 Roda de conversa virtual 05 – dia 28 de abril 2021: Apresentação dos planos de intervenção e encerramento da formação

Após várias semanas de conversas e discussões sobre as práticas pedagógicas e o cotidiano da escola, os encontros acerca da pesquisa foram encerrados no dia 28 de abril de 2021. Estiveram presentes dez professoras nessa roda de conversa virtual.

Neste dia, as professoras chegaram comentando sobre a reunião online que tiveram pela manhã e à tarde com a direção, a coordenação pedagógica e as professoras que atendem no AEE no Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura. Elas relataram sobre algumas estratégias de trabalho junto aos nossos alunos com Autismo durante esse período de distanciamento, e esse encontro foi promovido para possibilitar às professoras saber um pouco mais sobre nossos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

¹¹ Disponível em: <<https://paratodosinclusao.wordpress.com/2013/12/17/escola-para-todos-mesmo/>>.

Conforme havia sido dito no encontro do dia 14 de abril de 2021, relatei ao grupo que havia conversado antes desse encontro com as professoras dos alunos em estudo para elaborarmos o plano de intervenção de cada um deles a partir da cartilha enviada como subsídio. Durante esse contato, anterior ao dia desse encontro, foi possível refletir mais sobre os nossos alunos através da apropriação de alguns aspectos relevantes para a sua aprendizagem, como o comportamental, o emocional, o socioafetivo e o familiar. Os planos de intervenção encontram-se nos apêndices desse relatório.

Após o breve esclarecimento da pesquisadora, a professora P9 começou a apresentação do plano de intervenção do aluno E.S.M., expondo o que havíamos pensado para ele. Salientou que “[...] isso daí a gente também pensou na volta, não é Edelvira, quando a gente voltar”. A professora referiu-se às atividades do plano de intervenção pensado para uma situação de normalidade das atividades escolares, visto que, através das informações fornecidas pela mãe sobre o aluno, nesse momento, ele estava atravessando muitas dificuldades em decorrência do distanciamento causado pela pandemia, e que estava sem alguém para auxiliá-lo.

Após a exposição do Plano de Intervenção do aluno E.S.M, foi aberto espaço para que os sujeitos pudessem opinar sobre o que foi exposto, tirar dúvidas ou complementar alguma ideia. A professora P12 entrevistou dizendo o seguinte:

Edelvira, acho que muito do que foi lido aí dá para se perceber, boa parte das coisas que foram ditas pelo pessoal ao longo dos encontros, uma coisa construída bem coletivamente. Sei que as gurias ajudaram muito, mas acho que vai bem ao encontro de tudo que a gente discutiu ao longo dessas noites (P12).

O segundo Plano de Intervenção a ser apresentado foi do aluno L.L.S, pela professora P1. A professora expôs algumas observações do comportamento do aluno, os objetivos, as estratégias pedagógicas, as habilidades a serem desenvolvidas e alguns recursos que ajudarão o aluno a evoluir no seu desenvolvimento. Em um certo momento da sua apresentação, ela disse o seguinte:

[...] A gente falou muito que tinha que conversar com a família, para ver se por acaso, se a família tem algum tipo de comunicação que eles usam com ele, não é? E se não tivessem a gente teria que pensar em algum meio de se comunicar com ele. E que a família seguisse essa mesma forma, para que a gente não ficasse tão distante do que acontece em casa. Na verdade, só que tudo vai partir depois da conversa com a mãe, com a família, pra

gente ver a questão do que ele gosta, o que ele não gosta, o que chama a atenção. Essa questão da comunicação (P1).

A fala da professora expressou a necessidade de se estabelecer um diálogo franco e aberto com a família, pois é ela que nos ajudará a conhecer melhor o nosso aluno, dando pistas de como estabelecer um canal de comunicação com ele, além de construirmos também uma relação de confiança e partilha entre família e escola.

O terceiro e último Plano de Intervenção apresentado na noite foi o da aluna L.G.A. Apresentou-se o plano de intervenção, pois a professora titular precisou se retirar antes do término do encontro. Foi trazido para o grupo alguns aspectos referentes às características da aluna, além da forma como ela manifestava o seu agrado e desagrado do que estava sendo proposto, os objetivos a serem alcançados e as estratégias de trabalho.

Fez-se um breve relato para os sujeitos da pesquisa sobre a situação atual da menina e as tentativas de saber se a aluna tinha alguma rotina durante esse tempo, e se estava acompanhando as aulas pela plataforma. Segundo o relato da professora P3, nesse ano, ela está fazendo as atividades especificamente para ela, com a ajuda da mãe em casa.

Como fechamento, salientamos o seguinte:

[...] Que esses encontros não se esgotem por aqui, foi só o pontapé inicial para algumas coisas que a gente precisava discutir que estavam lá atrás e que acho que a partir daí, qualquer caso que se apresente, que a gente entenda que precise parar pra conversar, discutir, para repensar ou pensar uma prática que se adapte a um pensamento de uma educação inclusiva, a gente está aí, não é? Eu estou aqui, as gurias. Eu sei que a gente aprende umas com as outras então qualquer momento que se precise, a gente está aí (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Se a escola não oportunizasse este momento para pensarmos sobre a educação inclusiva, toda essa troca não seria viável. Por fim, agradei às minhas colegas e a equipe diretiva. Se o gestor não tem esse olhar, as coisas não acontecem; elas vão acontecer em âmbitos isolados da escola, ao invés de coletivos.

Contribuindo com essa percepção, a professora P3 ressaltou que pensar a inclusão “[...] tem que ser uma coisa em conjunto, é uma escola, só tem que pegar todo mundo junto”. Também, na mesma direção, a professora P12 disse o que segue:

Gurias, só pra dar o fechamento, eu acho assim, quem trabalha no Fernando Osório trabalha há bastante tempo, eu acho que por ser uma escola inclusiva, sendo uma das escolas procuradas no momento em que os pais de alunos especiais têm que colocar os filhos procuram o Fernando Osório. Estar na equipe diretiva é coisa momentânea, é um tempo, a gente está ali, a gente passa e a gente sai. É um trabalho que começou há muito tempo e todos que vêm entrando, que vêm fazendo parte dessa família, eu gosto muito de dizer família Fernando Osório, que eu acho é como a gente trata a escola e como os alunos tratam a escola. Parabéns Edelvira pelo teu trabalho, cujo nome diz, dá trabalho. Tu eu acho que é uma pessoa que se recuperou, porque tu esteve doente nos últimos meses e graças a Deus não deixou tu desistir. Tu prosseguiu. Tu és uma vitoriosa, em todos os sentidos. Como já foi dito, não encerra aqui, queremos dar continuidade. Estamos todos de parabéns (P12).

Finalizei nossos encontros agradecendo mais uma vez a todos os sujeitos da pesquisa pela disponibilidade e interesse em participar, principalmente considerando um momento em que a demanda de trabalho dos professores mais que dobrou, uma vez que é preciso elaborar as atividades para seus alunos, encontrar formas de se comunicar com todas as famílias, participar das reuniões virtuais quase que diariamente e ainda cuidar de suas famílias. Agradei também a participação da equipe diretiva da escola, na figura da diretora, vice-diretora e as coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais e finais, por terem permitido que essa formação em serviço acontecesse e entendessem a importância desse momento para a escola.

Atender a essa demanda das professoras nos permite, ainda mais, o estabelecimento de uma rede de colaboração e cooperação, buscando fortalecer uma rede de apoio entre as professoras das turmas regulares e as professoras do Atendimento Educacional Especializado na escola. Os estudos sobre educação inclusiva defendem a premissa de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em equipes e em regime de colaboração e cooperação, para que as boas práticas pedagógicas sejam mais exitosas.

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Durante essas reuniões de formação, os problemas, dificuldades e potencialidades relacionados aos alunos do estudo de caso foram coletivamente analisados, até que fossem encontradas estratégias de intervenção que pudessem ser implementadas e avaliadas na sala de aula.

E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, 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).

Foi muito bom ter compartilhado um pouco do que faço e penso com as professoras, que também fazem belos trabalhos e sonham com uma escola melhor. Esperamos ter suprido as demandas que as colegas trouxeram para a formação, considerando também os estudos teóricos sobre a inclusão. Precisamos de mais pesquisas e de conexão com as escolas, e de mais professores refletindo e compartilhando suas práticas.

Figura 3 – 5ª Roda de conversa



Fonte: A autora(2021).

6 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO PROJETO

Refletir sobre a ação pedagógica deveria ser uma prática constante no exercício da profissão docente, uma vez que a cada ano letivo que começa nos deparamos com as mais diferentes situações na sala de aula, além de uma diversidade enorme de alunos. Isso tira o professor da sua zona de conforto e o faz buscar outros modos de ensinar que beneficiem os alunos.

Durante o processo de formação, utilizamos o diário de campo como metodologia de reflexão sobre a formação. O diário de campo oportunizou o exercício da escrita reflexiva para a pesquisadora, a qual muito auxiliou na organização dessa proposta, já que essa escrita dava concretude ao pensamento, identificando e corrigindo possíveis erros durante o processo. Por meio da reflexão dessa escrita, os próximos encontros eram planejados.

Ao final da formação, as professoras participantes entregaram um questionário avaliativo com questões sobre o processo formativo. As percepções e observações trazidas foram essenciais para a avaliação dessa formação, que não se extinguirá aqui; muito pelo contrário, poderá servir de base para próximos encontros mais qualificados sobre o nosso fazer pedagógico e a inclusão de pessoas com deficiência. O questionário contava com as seguintes perguntas:

1. O que foi estabelecido como proposta para as discussões nos nossos encontros atenderam às suas expectativas? Sim ou não, e por quê?
2. De tudo o que foi conversado e discutido, o que podemos ajustar e o que é melhor descartar?
3. Durante a formação oferecida, quais foram as temáticas tratadas que poderão influenciar na sua prática de sala de aula?
4. No que essa proposta de formação em serviço ajudará na sua reflexão e redirecionamento do trabalho com os teus alunos da inclusão?
5. Quais os impactos da nossa formação para as políticas de gestão e das políticas de educação da escola?

Buscou-se, nos cinco encontros, a problematização das situações vividas pelas professoras. O repensar sobre a prática levou as professoras e a pesquisadora a pensarem coletivamente a inclusão de todas as crianças no nosso planejamento e no nosso fazer pedagógico. A inclusão de alunos com deficiência

demanda novos estudos de como ensinar, implicando na formação continuada dos professores.

Perseguir o ensino e a aprendizagem de todos demanda tempo e esforço. Demanda inquietude, liberdade de pensamento e tomada de decisão diante das situações que se apresentam diariamente. Trago a seguinte reflexão sobre essas percepções e que estão escritas no diário de campo: o que foi discutido sobre Currículo Adaptado, Flexibilização de conteúdos e Processo de Avaliação durante os cinco encontros virtuais terá reflexo nas práticas cotidianas dos sujeitos da pesquisa? A formação continuada em serviço se tornará uma prática na escola, uma vez que a possibilidade de os professores e professoras conversarem e debaterem virtualmente tornou-se realidade?

Diante do que foi respondido pelos sujeitos da pesquisa quanto à carga horária desempenhada por cada um, entendo que esses encontros tiveram uma adesão muito positiva, o que, de certa forma, deve ser atribuída ao formato virtual. Não estou aqui desconsiderando a importância dos encontros de formação presenciais, os quais têm grande relevância por nos proporcionar o contato físico e aproximação com os nossos colegas; de poder fazer uma observação mais olho no olho, atentando-se às expressões de cada uma durante as discussões e relatos dos estudos de caso apresentados. Esse formato virtual possibilitou às professoras o acesso à plataforma diretamente de suas casas, ou de outro lugar onde se encontravam naquele momento do encontro, não havendo necessidade de se deslocarem de onde quer que estivessem para participar da formação. Esse deslocamento é, sem sombra de dúvida, uma das barreiras que, na maioria das vezes, dificulta a organização de encontros como esses nas escolas na forma presencial. Essa experiência de formação no formato virtual poderá ser mais bem aproveitada nas reuniões pedagógicas, nos encontros entre as professoras de AEE e as professoras que trabalham nas classes regulares que atendem alunos com deficiência, além de outros tipos de situações.

6.1 Os olhares das professoras sobre as rodas de conversa virtuais

A avaliação final da pesquisa se deu através de um questionário, no qual constavam cinco questões para serem respondidas pelas professoras acerca do que foi debatido ao longo dos cinco encontros de formação continuada em serviço. Uma

das questões perguntava se o que havia sido proposto para os encontros havia atendido às expectativas das professoras.

A professora P3 respondeu o seguinte: “Sim, foram além inclusive. Achei muito bom termos a oportunidade de poder falar de cada caso, bem específico”. No mesmo sentido, o comentário da professora P11 acrescentou: “Sim, foi um espaço gostoso de discussão e aprendizagem que foi além da proposta inicial”. Ambos os depoimentos fazem referência ao que foi estabelecido inicialmente pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, o debate sobre os casos dos nossos alunos com deficiência, mais especificamente, e o compartilhamento das nossas experiências pedagógicas desprovidas de qualquer crítica ou preconceito com relação ao que foi relatado por elas.

Também foi perguntado às professoras se haveria algo que devesse ser ajustado ou mantido de tudo que fora conversado e discutido. Nesse sentido, as professoras registraram o seguinte: “Acredito que, quanto mais exemplos práticos, melhor podemos aproveitar. Teoria é importante, sim, mas a prática, a troca de experiências é mais objetivo” (P3). Já a professora P12 pontuou o seguinte: “Tudo é crescimento. Mas alguns minutos a troca de experiências é mais interessante, que muito tempo de leitura de slides, que torna se cansativo”.

Nas ideias expressas pelas professoras acima, a prática, ou seja, “o pôr as mãos na massa”, parece ter tido uma relevância maior naquele momento. O uso de slides como recurso não atingiu o seu objetivo de proporcionar um momento de reflexão sobre a teoria que estava sendo apresentada para o grupo de professoras. Enquanto professora pesquisadora, entendo que a teoria e a prática devam andar sempre juntas, uma contribuindo com a outra.

Nas palavras de Macedo (2005, p. 39),

[...] defendo, portanto, uma relação de cooperação ou reciprocidade entre a reflexão e a prática, uma alimentando ou complementando a outra, de forma irreduzível, complementar e indissociável. Em termos concretos, essa mudança de ênfase sugere duas questões: como refletir sobre a ação já realizada ou ser realizada? Como praticar a reflexão?

As professoras também opinaram acerca das temáticas que foram tratadas durante a formação, apontando as que mais poderão influenciar nas suas ações pedagógicas junto aos alunos no futuro. A professora P4 colocou que “[...] o AEE em si traz sugestões de atividades e abordagens que visem a inclusão do aluno

como aprendente para o desenvolvimento de suas potencialidades e autonomia”. Já a professora P9 disse que “[...] o estudo de caso muito contribuirá para futuras abordagens e experiências”.

Acredita-se que a referência feita ao Atendimento Educacional Especializado traduz a importância desse atendimento no espaço escolar para alunos e professores do ensino regular. É necessária a criação de espaços de diálogos entre o professor(a) de sala de aula e a professora de AEE, a fim de compartilharem informações e pensarem ações efetivas para seus alunos – como o estudo de caso, por exemplo – com o propósito de desenvolvê-los na sua integralidade e incluí-los em suas propostas pedagógicas a partir de uma ação mais reflexiva sobre a prática pedagógica das professoras.

Outra questão abordada foi a proposta de formação em serviço e o redirecionamento do trabalho com os alunos com deficiência. As professoras colocaram, de um modo geral, que a proposta foi relevante e que as auxiliará na elaboração de seus planejamentos futuros para seus alunos. Conforme apontado em seu questionário, a professora P4 enfatizou que

Foi muito importante fazer esta reflexão e discussão com os colegas para uma prática escolar realmente incluyente, onde equipe diretiva, coordenação pedagógica, AEE e professores da classe comum andam na mesma direção. Com certeza os materiais estudados e desenvolvidos foram muito importantes.

A professora P9, por sua vez, disse: “Acho que sempre irá contribuir para melhorar nosso olhar inclusivo e aprimorar nossa prática. É bom trocar experiências, práticas e saberes”. A professora P8 considerou que a proposta de formação trouxe “um olhar diferenciado diante das dificuldades”, assim como a professora P3, que identificou na formação “[...] coisas importantes, a começar pela forma de observar o aluno, de ver quais as necessidades reais desse aluno para melhor adequação da proposta pedagógica”.

Acredito que tenha conseguido sensibilizar as professoras, de forma a aguçar seus olhares sobre aqueles que necessitam e precisam apenas de uma oportunidade para aprender no sentido mais amplo da palavra – ou seja, para além dos conhecimentos historicamente construídos. O aprender a viver e conviver com o outro com suas semelhanças e, principalmente, diferenças, o aprender a amar-se e respeitar-se e, da mesma forma, amar e respeitar aquele

que pensa e sente o mundo diferente de mim. O aprender a aceitar-se como é, entendendo que o que nos faz humanos são as nossas peculiaridades, e que isso consiste a “boniteza” do aprender. E também refletir sobre o trabalho coletivo, no qual todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar (alunos, professores, direção, vice-direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, família e funcionários) contribuam para o combate a práticas e posturas preconceituosas no ambiente escolar.

A última questão abordada refere-se ao impacto, ou impactos, da nossa formação para as políticas de gestão e da(s) política(s) de educação da escola – ou seja, de que forma as nossas discussões, relatos de experiências e reflexões atingiram, de certa maneira, as políticas públicas que vêm sendo implementadas ao longo dos anos e de como elas estão refletidas no nosso Projeto Político Pedagógico. Diante dessa questão, o posicionamento das professoras foi o seguinte: “Acho que vai ampliar a discussão e reflexão sobre como aperfeiçoar nosso trabalho. Inclusive, sugiro continuarmos estas discussões, ampliando para anos finais e EJA. Parabéns pelo ótimo trabalho desenvolvido, Edelvira” (P3); “Espero que vá ao encontro da ideia central da escola, visando uma educação de qualidade e inclusiva, bem como sensibilize muitos da importância da sua verdadeira participação, como ser ativo e atuante” (P12).

A professora P4 entendeu que

[...] foi muito bom ver a equipe diretiva participando ativamente, pelo espaço de discussão, reflexão e sugestão de atividades para o atendimento dos alunos com deficiência. Com certeza houve um grande avanço. Importante que se estabelecesse como prática mensal este tipo de encontro.

Já a P8 analisou “[...] que falta uma equipe na rede que funcione, o sistema é precário e os alunos ficam sem recursos”. Diante do que foi dito pelas professoras, acredita-se que um primeiro passo foi dado em direção ao propósito maior, que é contribuir para a qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos.

Como afirma Lück (2011, p. 41),

[...] o ensino de qualidade é aquele que se assenta não sobre conhecimentos formais estanques, e sim sobre saberes socialmente valorizados e necessários para o enfrentamento dos desafios de

desenvolvimento pessoal dos alunos, mediante ampliação de seu universo cultural, que por consequência, deve fazer parte da escola.

Nóvoa (2007, p. 29) aponta que

A formação de professores deve basear-se em compromissos profissionais, que são também compromissos sociais. O trabalho educativo implica sempre um horizonte ético. Em primeiro lugar, um professor não pode se resignar ao fatalismo do insucesso escolar. A aquisição de um repertório pedagógico serve, justamente, para resolver os casos mais problemáticos. Em segundo lugar, um professor não pode renunciar à missão que a sociedade lhe confiou. São os mais desprotegidos que necessitam de mais e de melhor escola. A educação para todos só faz sentido caso se traduza na aprendizagem para todos. Em terceiro lugar, um professor deve respeitar as diversas comunidades e culturas, sem esquecer, no entanto, que a sua finalidade é conseguir que as crianças ultrapassem as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

É indispensável um ensino de qualidade com significado para os alunos, que contemple os aspectos culturais, sociais e políticos, entre outros, e que tenha como objetivo o pleno desenvolvimento desses indivíduos. Sendo assim, é necessário adotar como uma prática frequente os encontros de formação continuada em serviço, os quais, com certeza, deverão ser mais aprofundados no seu aspecto teórico e crítico-reflexivo. A intenção é a de nos debruçarmos sobre as ações pedagógicas de cada professor e professora à luz de algumas teorias que nos levem a refletir criticamente e re(significar) o nosso papel enquanto formadores de opinião – desprovidos de qualquer tipo de preconceito, resistência, medos, inseguranças, entre outros.

Destaca-se a importância do acolhimento, da disponibilidade e da generosidade das colegas em participar dessa pesquisa-ação, uma vez que teriam outros compromissos de ordem profissional, particular, familiar, entre outros. E, mesmo remotamente, colaboraram cada uma do seu jeito, com seu conhecimento.

6.2 Recorte da pesquisadora

Após enfrentar tantos desafios ao longo do curso de mestrado, desde a organização dos horários para estudar, o deslocamento da cidade de Pelotas até Jaguarão, as esperas nos terminais rodoviários e a busca para encontrar um lugar à noite para descansar antes de ir para a UNIPAMPA, tive que me adaptar a cada

encontro, aos desafios das leituras, reflexões, indagações e provocações dos professores e professoras, e às apresentações dos trabalhos junto com os colegas – que, aos poucos, passaram a fazer parte de uma nova rotina que havia escolhido para minha vida. Também destaco aqui os dias e noites intermináveis procurando literaturas para embasar a minha pesquisa, que, por muitas vezes, levaram-me a questionar se esse era o caminho certo, se não estava equivocada quanto à proposta da pesquisa. Foram momentos de profunda reflexão, solidão e aprendizado. Não esperava encontrar pelo meio do caminho algo que não tivesse escolhido, como, por exemplo, um câncer, o qual tive que encarar de frente e aguentar firme sem saber o que viria pela frente. Tive que refazer o meu caminho de volta para tentar entender o que havia acontecido comigo, como se tivesse percorrendo um grande labirinto, tentando encontrar uma saída para aquela situação e, a partir daí, recomeçar a viver de uma forma diferente.

Como Attali (1996, p. 160, *apud* MACEDO, 2005) exemplifica através da metáfora “Percorrer conselhos para um viajante”,

Conselhos para um viajante:

Na entrada, abertura cheio de armadilhas, sem escapatória sombria, o profano, o ignorante apenas vê um túnel cheio de armadilhas, sem escapatória. Se dá meia volta, fecha a porta da vida. Se entra, se vence a vertigem, as ilusões, o medo, se não cria impasses para si mesmo, se aceita usar qualidades muito especiais, desvalorizadas hoje em dia, descobrirá que a ilusão inicia, que o medo fortifica, que o erro engrandece, que a vertigem transfigura. Iniciado, ele mesmo poderá ali voltar, recomeçar o seu percurso para ir mais longe ainda, e mesmo ensinar os outros a atravessarem, ele terá se tornado um mestre de labirinto.

Para conseguir isso, ele terá de esquecer as quatro qualidades tão valorizadas na sociedade industrial: velocidade, razão, lógica, transparência. E reencontrar as dos exploradores de labirinto: perseverança, lentidão, malícia, curiosidade, astúcia, flexibilidade, improvisação, domínio de si; qualidades que os antigos inculcavam em suas crianças por ritos e danças para lhes lembrar, que se eles tinham sobrevivido até então, é porque não tinham esquecido suas origens nômades e as virtudes de um viajante.

Ainda citando Macedo (2005, p. 98),

O labirinto significa o caminho da vida em direção à morte. Ele significa os nós que tecem, que transformam um fio em um tapete, ele significa os nós que tecem um texto, porque têxtil, texto e nós labirínticos têm a mesma origem. O labirinto, como nós, significa tempo, essa ideia de que no labirinto da vida o tempo, o caminho percorrido, significa que estamos vivos, às vezes bem, às vezes meio machucados ou caídos. Entrados no labirinto, como na vida, o nosso desafio é percorrê-lo, o nosso desafio é como fazer isso. E que a morte, a doença, a falta de amigos cheguem bem tarde ou nunca cheguem, mesmo que isso seja impossível de acontecer.

Diante do que Macedo nos traz para ilustrar o significado de labirinto, identifiquei-me com o texto por entender que cada um constrói a sua trajetória de vida – e que, ao longo dessa trajetória, muitas vezes nos deparamos com obstáculos que precisamos transpor, como medos, inseguranças, frustrações, entre outros. Mesmo que precisemos em algum momento de nossas vidas fazer o caminho de volta, para recomeçarmos de um modo diferente, devemos ser perseverantes e resilientes diante das dificuldades que se apresentam no nosso dia a dia.

No entanto, foi necessário aprender a viver o hoje, o aqui e o agora, valorizar cada minuto, cada segundo do meu dia, ter muita paciência. Valorizar as mínimas conquistas do meu cotidiano, a minha família, as minhas amigas de longa data e a rede de apoio dos profissionais que me orientaram e me acompanharam durante as longas sessões de quimioterapia, radioterapia e terapia – e que, até hoje, estão me acompanhando – para que eu conseguisse retomar as atividades do meu dia a dia, ou seja, as laborais e acadêmicas. Após atravessar um tsunami de emoções, não é fácil tentar encontrar um outro caminho para recomeçar uma nova vida com coisas que ficaram pendentes para resolver. Saber que, a partir de então, terei que ser mais sábia nas minhas escolhas de vida, e que somente o que me agregar conhecimentos e valores que contribuam para a minha evolução enquanto ser humano e que me possibilitem alcançar uma qualidade de vida melhor é o que dará sentido à minha existência nesses novos tempos.

7 CONSIDERAÇÕES

A literatura consultada acerca da formação de professores e da educação inclusiva juntamente com a pesquisa-ação compôs um conjunto significativo que contribuiu para refletir com mais intensidade sobre o fazer pedagógico das professoras envolvidas na pesquisa, como também o repensar das ações para qualificar a aprendizagem dos alunos, especialmente os com deficiência. Nosso objetivo foi o de se pensar uma proposta de trabalho pedagógico dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, em que as ideias sobre aprendizagem e ensino fossem revisadas, considerando a trajetória de cada aluno e o universo de possibilidades de conhecimento a ser desenvolvido.

Sendo assim, foi desenvolvido um trabalho junto às professoras com o intuito de levá-las a tornarem-se agentes de transformação daquela realidade, de modo a compartilhar as ideias e experiências que foram discutidas, analisadas e relatadas pelo grupo com os demais professores da escola. Compreendeu-se que o compartilhamento de ideias, vivências e emoções enriquecem o trabalho e manifestam um sentimento de autoria por tudo que é construído e que pertence ao espaço escolar.

Dentro do que foi pensado para a pesquisa-ação, uma das impressões constatadas a esse respeito foi a sensibilização dos sujeitos da pesquisa, que, inicialmente, foi pensada para as professoras dos anos iniciais, mas que acabou por se estender às gestoras da escola (diretora, vice-diretora, e coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais e finais) e orientadoras educacionais. A partir da exposição do projeto de pesquisa no primeiro encontro remoto da roda de conversa, foi exposta a importância de serem refletidas, discutidas e encaminhadas ações efetivas para qualificar a aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Inclusiva. Isso pôde ser observado na seleção das temáticas a serem tratadas ao longo dos cinco encontros, como currículo adaptado, flexibilização de conteúdo, processo de avaliação e, como prática de formação, o estudo de caso e o relato de experiência.

Essas temáticas tiveram uma boa aceitação por parte das professoras participantes, de acordo com o que foi registrado nos questionários de avaliação. Acredita-se que tenha sido possível despertar o desejo em alguns dos sujeitos da pesquisa em estender esse tipo de formação para os demais professores da escola, com a intenção de compartilhar nossos saberes acerca dos alunos da Educação Inclusiva. Também foi observado, através das avaliações das professoras, que os objetivos que foram pensados para a pesquisa-ação, na sua maioria, foram atingidos. No entanto, acredita-se que a reflexão crítica sobre a prática poderia ter sido mais bem explorada e aprofundada através dos textos que foram trabalhados e indicados como suporte teórico. Ou seja, de nos debruçarmos sobre o nosso fazer pedagógico analisando-o criticamente, embasados em uma teoria que nos ajude a encontrar caminhos e sentido para o nosso ofício, permitindo falar sobre ele sem melindres. Esse exercício da ação-reflexiva é algo que vem sendo desenvolvido ao longo da minha trajetória profissional como aluna na graduação e na pós-graduação, atualmente no curso de Mestrado Profissional

em Educação, o qual atribuo um grande valor por pensar um formato diferenciado dos acadêmicos, voltado para professores que estão em efetivo exercício e com vínculo na educação básica pública. Pensado dentro de uma organização envolvendo diferentes áreas do conhecimento de maneira a possibilitar o ingresso e a permanência dos alunos até a conclusão do curso, com cargas horárias mais concentradas, possibilitando aos professores poder cursar o Mestrado Profissional em Educação na UNIPAMPA. No meu caso seria muito difícil cursar um Mestrado Acadêmico devido a minha carga horária de trabalho; durante o percurso da minha vida acadêmica, fiz algumas pausas, para esperar a melhor oportunidade de avançar em meus estudos.

Hoje, encontrei no Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA mais uma oportunidade de aprofundar os meus estudos na área da educação e coroar a minha trajetória no magistério de uma maneira mais produtiva através da escrita do meu relatório crítico-reflexivo. Para mim, a conclusão do curso de Mestrado profissional em Educação vem a ser muito mais que um título, mas sim uma realização pessoal e profissional, por mostrar o meu crescimento, amadurecimento e perseverança diante das minhas dificuldades enquanto aluna, mulher negra, mãe e professora.

Entendo que o estudo realizado não se esgota por aqui, pois o que foi relatado é apenas um recorte do que representa os estudos na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e da Formação Continuada. A experiência de ser uma professora pesquisadora foi desafiadora, pois me tirou da minha zona de conforto e rotina, exigindo-me muito envolvimento com a pesquisa. Vejo que ainda há um longo caminho a ser percorrido na busca da escola para todos, percebido através das considerações feitas pelos diversos autores que embasam esse estudo.

Essa é uma discussão que deve ser feita por toda a sociedade brasileira, não só por especialistas ou teóricos que estudam a educação inclusiva. É extremamente necessário que essa pauta seja discutida e defendida por todos na busca por um país mais generoso, plural, democrático e socialmente justo. O Brasil tem cerca de 1,2 milhão de alunos na educação básica com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, segundo dados do Censo Escolar 2019. Desse total, 87% estão em classes comuns, o que representa uma vitória da educação inclusiva.

É sempre mais confortável transitar em terreno conhecido, mas que transformação advém da comodidade? Sair da minha zona de conforto ao ingressar no Mestrado trouxe para minha vida profissional emoção, coragem e incentivo para ir atrás de sonhos há muito tempo sonhados – e, quem sabe, ousar perseguir outros sonhos que me mantenham viva e aberta a novas experiências e saberes.

REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: Garantindo o Acesso e Permanência de Todos os Alunos na Escola – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Visão Histórica I**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – necessidades educacionais especiais dos alunos. Construindo a escola inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARAÚJO, Paula Cristina Vieira; LINHARES, Tatiana Corrêa. A inclusão escolar: breve histórico e alguns apontamentos para a prática do professor. **Paideia**, Belo Horizonte, v.11, n.17, p. 35-59, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/3929/1949>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Inclusiva [Entrevista]. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4, p.161-172, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1414/1504>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (Orgs.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo Otto. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: Implicações Pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2020.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de agosto de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Vacinação contra a Covid-19 no Brasil**. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#:~:text=Sobre%20a%20doen%C3%A7a-,O%20que%20%C3%A9%20COVID%2D19,%2DCoV%20e%20SARS%2DCoV>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar**: negociação sem fim. 2007. 222f. 2v. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12216/000610481.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CARTILHA AUTISMO & EDUCAÇÃO. Associação de Estudos e Apoio. Vários autores. São Paulo, 2013.

CARTILHA AUTISMO & REALIDADE. Associação de Estudos e Apoio. Vários autores. São Paulo, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DIA do chimarrão. **Portal São Francisco**, 2020. Disponível em: <<https://www.portalsaofrancisco.com.br/calendario-comemorativo/dia-do-chimarrao#:~:text=O%20%20ato%20de%20%20preparar%20um,lugar%20de%20m ate%20ou%20chimarr%C3%A3o>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MINISTRO FERNANDO OSÓRIO. **Projeto Político Pedagógico**. Pelotas, 2015.

FARIAS, Christiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. **Curso de Direito Civil: Famílias**. 6.ed. Salvador: Juspodivm, 2014. Disponível em: <<https://direitofamiliar.jusbrasil.com.br/artigos/491595791/curatela-o-que-e-isso>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 25.ed. São Paulo: Vozes, 2015. p.79-108. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4841924/mod_resource/content/1/Exerc%C3%ADcio%204.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LAGOA DOS PATOS. Kleiton e Kledir. **Letras**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/kleiton-e-kledir/165288/>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas. [Entrevista concedida a] Paula Nadal. **Nova Escola Gestão**, 01 abr. 2009. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa ação colaborativa**. 2009. 295f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3195>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógicos: Como Construir uma Escola para Todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Entre pontos e contrapontos. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 91-103.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva – Orientações Pedagógicas**. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, Brasília, v.5, n.1, p.12-15, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5570-revistainclusao7&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): Ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004.169f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, São Paulo, 2004. Biblioteca Depositária: PUC-SP. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista Histedbr**, Campinas, v.15, p.1-7, 2004. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MONTEIRO, Charles. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. **MÉTIS: história e cultura**, [S.l.], v. 5, n. 9, p. 11-23, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/download/781/545>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: Do Excesso dos Discursos à Pobreza das Práticas. **Educação e Pesquisa**, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun., 1999. Disponível em: Acesso em: 12 jan., 2022.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Qualidade do Ensino. **Revista Aprendizagem**, Ano 1, n.2, p.25-31, set./out., 2007.

NÓVOA, António. Em busca da lucidez e da coerência – para um prefácio. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). **A Educação Inclusiva de Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010.

PELOTAS. **Wikipédia, a enciclopédia livre**. [2019?] Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Pelotas>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016. Disponível em: <[https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/24263/15415/#:~:text=No%20atual%20contexto%20marcado%20por,envolvidos%20\(THIOLENT%2C%202011\)](https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/24263/15415/#:~:text=No%20atual%20contexto%20marcado%20por,envolvidos%20(THIOLENT%2C%202011))>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n.33, p.143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010>. Acesso em: 16 jun. 2020.

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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/7103-fasciculo-1-pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Bem-vindo à escola**: a inclusão nas vozes do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

SOBRE Pelotas. **Encontra Pelotas**, 2021. Disponível em: <<http://www.encontrapelotas.com.br/pelotas/>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

TAQUETTE, Stella Regina; MINAYO, Maria Cecília. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p.417-434, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/physis/v26n2/0103-7331-physis-26-02-00417.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: Oportunidades Formativas na Escola e Fora Dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

APÊNDICE A – Questionário

Prezada professora:

O presente questionário faz parte da minha dissertação de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Pampa, cuja finalidade é conhecer a sua opinião acerca da formação continuada realizada em serviço. Sua identidade será preservada e o resultado do questionamento será usado tão somente para a pesquisa. Agradeço antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração nesse importante estudo.

IDADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1 _____ Nome:

2 – Idade (em anos)

Até 30 31 a 40 41 a 50 Mais de 50

3 – Tempo de atuação no magistério (em anos)

Até 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 Mais de 20

4 – Tempo de atuação na rede municipal de Pelotas (em anos)

Até 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 Mais de 20

5 – Tempo de atuação na escola (em anos)

Até 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 Mais de 20

6 – Maior nível de formação

Médio (magistério)

Graduação em andamento

Graduação concluída

Especialização em andamento

Especialização concluída

Mestrado em andamento

Mestrado concluído

Doutorado em andamento

Doutorado concluído

7 – Área de formação

- Educação Física Pedagogia Letras Geografia História
 Matemática Ciências Artes Outras

8 – Carga horária de trabalho (semanal, em horas)

- Até 20 31 a 40 51 a 60
 21 a 30 41 a 50 Mais de 60

II QUESTÕES REFERENTES À FORMAÇÃO CONTINUADA

1. O que é mais relevante no trabalho dentro de uma proposta de Educação Inclusiva? (Marque até 3)

- A formação inicial e em serviço
 O planejamento de atividades adequadas para os alunos
 O respeito à individualidade de cada um e o investimento em suas potencialidades
 Maior investimento em pessoal capacitado para dar suporte ao trabalho do professor em sala de aula

2. Quais seriam os assuntos que deseja compreender melhor e que seriam sugestivos para os encontros? (Marque até 3)

- Histórico da Educação Especial
 Políticas Públicas e a Educação Inclusiva
 Currículo adaptado, flexibilização de conteúdo e processo de avaliação
 Formação de professores dentro de uma proposta de educação inclusiva

3. Quais práticas/modalidades que considera mais produtivas e/ou importantes para a atuação profissional com os alunos da inclusão? (Marque até 3)

- Palestras
 Eventos promovidos pela mantenedora (SMED)
 Oficinas/cursos de extensão
 Conversas/momentos informais
 Reuniões pedagógicas na escola
 Atendimento individualizado com a professora do AEE

4. Em sua opinião, das propostas formativas abaixo, quais as mais produtivas?

(Marque até 3)

Leitura e discussão de textos Relato de experiências

Apresentação de vídeo e debate Palestras

Trabalho em grupo Estudo de caso

5. Tem interesse em participar da formação continuada sobre Educação Inclusiva que será oferecida em 2021?

Sim Não

6. Em sua opinião, quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço?

.....
.....

7. A sua formação inicial contribui ou não para a sua ação pedagógica junto aos seus alunos? Justifique sua resposta.

.....
.....

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nós, a mestranda Edelvira Silva da Silva e o professor Dr. Alessandro Bica, responsáveis pela pesquisa interventiva, estamos fazendo um convite para você participar como voluntária deste nosso estudo.

Essa pesquisa qualitativa de cunho interventivo aborda a questão da prática docente dentro de uma proposta de educação inclusiva. Está inserida na linha de pesquisa “Política e Gestão da Educação”, do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Entendemos que a pesquisa seja relevante pois promoverá uma reflexão acerca das práticas pedagógicas diante do desafio da proposta de uma educação para todos, tratando de assuntos relacionados à formação dos professores e o acesso à escola dos alunos com deficiência.

Sua participação na pesquisa constituirá em responder ao questionário elaborado pelos responsáveis, sendo assegurada total privacidade, que será referida no trabalho como professora, assim como participar da proposta de formação nas reuniões pedagógicas.

Eu,....., estou ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa. Aceito participar do estudo acima descrito, desenvolvido pela mestranda Edelvira Silva da Silva e pelo professor Dr. Alessandro Bica, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – campus Jaguarão.

Edelvira Silva da Silva
(Pesquisadora)

Prof. Dr. Carvalho Bica
(Orientador)

Sujeito pesquisado

Pelotas, março de 2021.

APÊNDICE C – Autorização para realização da pesquisa de intervenção

Senhora Diretora:

Ao cumprimentá-la cordialmente, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa “Uma proposta de intervenção de Educação Inclusiva para professoras dos anos iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório”. A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Edelvira Silva da Silva, estudante do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa, e tem como orientador o professor Dr. Alessandro Carvalho Bica.

A pesquisa tem como objetivo geral realizar uma formação continuada com as professoras dos anos iniciais da E.M.E.F. Ministro Fernando Osório que atuam com alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, voltada para a criação de estratégias para a inclusão efetiva de alunos da Educação Especial e dos demais alunos com dificuldade de aprendizagem. E, como objetivos específicos: sensibilizar as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para a relevância do trabalho, principalmente com os alunos com deficiência; refletir sobre o fazer pedagógico no ensino regular sob a ótica de uma perspectiva inclusiva; identificar o que é preciso realizar na prática cotidiana para a efetiva inclusão; planejar coletivamente estratégias de intervenção no processo de ensino e aprendizagem; acompanhar, através de registros, o processo investigativo; e avaliar tudo o que foi feito para a obtenção dos resultados.

Colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Edelvira Silva da Silva
Mestranda em Educação

Prof. Dr. Carvalho Bica
Orientador

Diretora da Escola

Pelotas, março de 2021.

APÊNDICE D – Autorização para realização da pesquisa de intervenção – SMED

Estimada Senhora Diretora Pedagógica:

Ao cumprimentá-la cordialmente, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa “Uma proposta de intervenção de Educação Inclusiva para professoras dos anos iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório”. A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Edelvira Silva da Silva, estudante do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa, e tem como orientador o professor Dr. Alessandro Carvalho Bica.

A pesquisa tem como objetivo geral realizar uma formação continuada com professoras dos anos iniciais da E.M.E.F. Ministro Fernando Osório que atuam com alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, voltada para a criação de estratégias para a inclusão efetiva de alunos da Educação Especial e dos demais alunos com dificuldade de aprendizagem. E, como objetivos específicos: sensibilizar as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para a relevância do trabalho, principalmente com os alunos com deficiência; refletir sobre o fazer pedagógico no ensino regular sob a ótica de uma perspectiva inclusiva; identificar o que é preciso realizar na prática cotidiana para a efetiva inclusão; planejar coletivamente estratégias de intervenção no processo de ensino e aprendizagem; acompanhar, através de registros, o processo investigativo; e avaliar tudo o que foi feito para a obtenção dos resultados.

Desde já agradecemos sua colaboração, destacando que a sua autorização é imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Edelvira Silva da Silva
Mestranda em Educação

Prof. Dr. Carvalho Bica
Orientador

Cristiane Quiumento
Diretora Pedagógica

Pelotas, março de 2021.

APÊNDICE E – Caso 1 – Transtorno do Espectro Autista: Aluno E.M.S. – 13 anos/5º ano do Ensino Fundamental

Considerações históricas: As informações relativas ao desenvolvimento do aluno foram obtidas através da ficha de anamnese e conversas com a mãe.

Aspectos socioafetivos e de comunicação:

- Data de nascimento: 11 de abril de 2008;
- Família constituída pelo aluno, mãe, pai e irmã. Tem na avó paterna a referência de autoridade;
- Apresenta CID 10 F.84(Transtorno do Espectro Autista);
- É um menino que demonstra afetividade por algumas pessoas;
- Comunica-se por meio de gestos indicando o que deseja, uso de vocabulário restrito;
- Costuma bater palmas quando algo lhe interessa;
- Dificuldade na interação com os seus colegas;
- A barganha é uma forma de negociar o que se deseja alcançar com ele em determinado momento;
- Quando contrariado, costuma ficar agressivo.

Aspectos relacionados à aprendizagem:

- Necessita que as ordens das tarefas sejam objetivas e diretas;
- A rotina é fundamental para que o aluno consiga se organizar nas atividades da vida diária e nas atividades escolares;
- Antecipar o que será feito é muito importante para que ele não se desestabilize;
- Completa finais de palavras ou canções;
- Atividades com imagens em movimento são as que mais gosta;
- Acessa jogos na internet com facilidade.

Sugestões:

- Atividades de motricidade fina como punção, modelagem, pintura a dedo e com pincel, rasgar e colar papéis de diferentes texturas com ajuda;

- Atividades de motricidade ampla: arremessa a bola dentro da cesta, chuta a bola dentro do gol, caminha sobre uma linha, reproduz movimentos com os membros superiores e inferiores a partir de uma cantiga, deitar sobre a bola de pilates em movimentos de vai e vem;
- Gosta de olhar-se no espelho;
- Monta quebra-cabeças com poucas peças, jogos de encaixes;
- Ensinar formas alternativas de comunicação, mesmo que não seja a fala, já que pode trazer imensos ganhos no sentido de substituir comportamentos inadequados;
- Trabalhar com jogos matemáticos, utilizando elementos concretos para estimular sua motivação;
- Manuseia livros de história infantil com a temática de animais e dinossauros.

Estratégias para o Plano de Intervenção:

- O professor reflete sobre quem é o seu aluno, e o que é relevante ensinar para ele;
- Realiza uma avaliação diagnóstica para identificar o que o aluno sabe e, a partir dela, elabora o planejamento;
- Organiza a rotina do aluno de forma a evitar que ele passe por um processo de aprendizagem por tentativa e erro, o que contribuirá para o desenvolvimento de suas potencialidades.

APÊNDICE F – Caso 2 – Transtorno do Espectro Autista: Aluno L.L.S – 12 anos/4º ano do Ensino Fundamental

Considerações históricas:

- As informações relativas ao desenvolvimento do aluno foram obtidas através da ficha de anamnese e conversas com a mãe. Família constituída pelo aluno, mãe e pai.

Aspectos socioafetivos e de comunicação:

- D.N:15/04/2009
- Família constituída pelo aluno, mãe e pai.
- Apresenta CID10.0 F84.0 – Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- O aluno é sensível ao toque;
- Apresenta ausência de linguagem verbal.

Aspectos relacionados à aprendizagem

- Apresenta pouquíssima atenção nas atividades pedagógicas e da vida diária;
- É muito inquieto;
- Apresenta movimentos corporais estereotipados;
- Prejuízo no contato social.

Sugestões

- Estabelecer um elo de comunicação entre a família e a escola;
- Usar imagens como forma de comunicação com o aluno;
- Organizar uma rotina de atividades para que o aluno consiga previamente fazê-las.

Estratégias para o Plano de Intervenção:

- O professor reflete sobre quem é o seu aluno, e o que é relevante ensinar para ele;
- Realiza uma avaliação diagnóstica para identificar o que o aluno sabe e, a partir dela, elabora o planejamento;

- Organiza a rotina do aluno de forma a evitar que ele passe por um processo de aprendizagem por tentativa e erro, o que contribuirá para o desenvolvimento de suas potencialidades.

APÊNDICE G – Caso 3 – Deficiência Múltipla (Paralisia Cerebral e Deficiência Intelectual)

Considerações históricas: As informações relativas ao desenvolvimento da aluna foram obtidas através da ficha de anamnese e conversas com a mãe.

Aspectos socioafetivos e de comunicação:

- A aluna nasceu prematuramente no dia 7 de abril de 2011;
- Hoje, mora somente com sua mãe. O pai a visita de quinze em quinze dias;
- Comunica-se através do movimento da cabeça, por meio de gestos e da expressão facial;
- Apresenta Paralisia Cerebral;
- Apresenta rigidez muscular;
- Necessita de auxílio em todas as atividades da sua vida diária e escolar;
- Quando contrariada, atira objetos no chão, amassa e rasga papéis;
- Apresenta baixa visão.

Aspectos relacionados à aprendizagem:

- Assiste vídeos de historinhas curtas e cantigas;
- Gosta de jogos no computador e tablet;
- Realiza atividades de modelar, pintar, punçar, rasgar papéis e colar com ajuda;
- Atividades rítmicas com uso do chocalho e tambor;
- Arremessar bolinhas na cesta;
- Manipula diferentes materiais de contagem, como bolinhas de gude, tampinhas de refrigerante e palitos de picolé.

Importante constar no Plano de Intervenção:

- Apoio e participação da mãe para se pensar e aplicar as medidas necessárias para a evolução do processo de aprendizagem da aluna;
- Uso da Tecnologia Assistiva (prancha de comunicação, chaveiro de comunicação, vocalizadores, computador com software específico de comunicação alternativa);

- Engrossadores de espuma para serem colocados em lápis, pincéis e em trincha de espuma para pintura;
- Fixar uma prancha de comunicação sobre uma mesa da sala de aula ou sobre a mesa da cadeira de rodas.

APÊNDICE H – Plano de Intervenção – Caso 1

Aluno com TEA –E.S.M.

Idade:13 anos

Observação do comportamento em sala de aula:

O aluno comunica-se por meio de gestos e através de vocabulário restrito. Apresenta sensibilidade ao toque, movimentos estereotipados, irritabilidade e birra. Sua concentração em atividades que não chamam a sua atenção é mínima. Resiste em seguir os combinados nas atividades pedagógicas e do dia a dia. Ainda não interage socialmente com as pessoas do seu convívio social.

Objetivos:

- Promover encontro virtual com a família para nos inteirarmos de como o aluno está, do que ele gosta, se tem algum fator que tenha provocado algum estresse nesse momento, se está sendo atendido por algum especialista, se está tomando alguma medicação e se mantém vínculo com Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura, etc.;
- Ampliar sua interação e socialização com os colegas nos diferentes espaços da escola;
- Introduzir formas alternativas de comunicação, mesmo que não seja a fala;
- Criar uma rotina com previsibilidade em seu ambiente escolar;
- Reforçar positivamente comportamentos desejados.

Algumas habilidades necessárias para seu desenvolvimento acadêmico:

- Concentrar-se por um maior tempo possível em uma atividade;
- Atender quando for chamado pelo seu nome;
- Atender às regras verbais simples de forma direta e indireta;
- Comunicar-se verbalmente ou por imagens (através da utilização de pranchas de comunicação, chaveiro, quadro de rotina, computador, uso das tecnologias digitais).

Como minimizar estímulos distratores em sala de aula:

- Evitar o uso em demasia de estímulos visuais na sala de aula;

- Atentar para o lugar do aluno na sala de aula;
- Reduzir o barulho, mantendo-se uma rotina da sala de aula tranquila;
- Fazer combinados com as crianças, como saída para o banheiro ou para beber água, com autorização verbal ou através de imagens;
- Antecipar para o aluno com Transtorno do Espectro Autista(TEA) as atividades do dia por meio de recursos visuais.

Estratégias de Habilidades Sociais:

- O professor pode mostrar ao aluno como fazer ao entrar na escola: através da recepção e acolhida de uma pessoa que seja uma referência para ele e que faça parte do quadro da escola, esse aluno será conduzido até a sala de aula e, em seguida, ao Atendimento Educacional Especializado;
- Estimular o aluno a se expressar através de gestos ou pela imagem de ações de cordialidade, como cumprimentar, despedir-se, reconhecer e nomear as emoções em si e no outro;
- Incentivar as brincadeiras em duplas e em situações estruturadas (incentivar que o colega o acompanhe para beber água);
- Ensiná-lo a como seguir as instruções e regras. Para isso, desenhos e imagens podem ajudá-lo;
- Ensinar pistas de contexto e referências para aqueles que o rodeiam, como, por exemplo, “se todo mundo está de pé, você deve ficar também”;
- Utilizar uma habilidade da criança (música e números) para que ela se sobressaia nessas tarefas;
- Identificar colegas que possam contribuir com a interação do restante do grupo e que sejam “modelos” de interação social;
- Manter atividades estruturadas para esse aluno e ajudá-lo a definir o seu papel no contexto do grupo, como, por exemplo, distribuir as tarefas, etc.

Avaliação do plano de intervenção:

- A avaliação dar-se-á através do registro no diário da professora, no qual deverá constar os avanços, os retrocessos e necessidades de ajustes no plano de intervenção, que serão discutidos semanalmente junto com a professora do Atendimento Educacional Especializado.

OBS: É relevante salientar também uma estratégia que pode contribuir para minimizar a ocorrência de comportamentos agressivos, acessos de birra e apatia, bem como evitar que crianças com TEA aprendam uma habilidade de forma incorreta e que tenham que ser ensinadas novamente. Para tal, o professor trabalha com o repertório que a criança sabe ou assuntos do seu interesse, sem que o aluno tenha que passar por um processo de aprendizagem por tentativa e erro. Conhecer bem o seu aluno contribui muito para a sociabilidade e a aprendizagem.

APÊNDICE I – Plano de Intervenção – Caso 2

Aluno com TEA – L.L.S

Idade:13 anos

Observação do comportamento em sala de aula:

O aluno é sensível ao toque, apresenta ausência da linguagem verbal, movimentos estereotipados, o tempo para realização das atividades pedagógicas e para outras atividades da vida diária é limitadíssimo. É muito inquieto, apresenta movimentos corporais estereotipados e prejuízo no contato social.

Objetivos:

- Realizar um contato mais efetivo com a família a fim de obter informações sobre o aluno fora do ambiente escolar (comunicação, medicações, manejo, preferências, quais fatores são estressores, o que o agrada e o que o desagrada, atendimento com especialistas da área da saúde e no Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura, etc.);
- Ampliar sua interação e socialização com os colegas nos diferentes espaços da escola;
- Introduzir formas alternativas de comunicação, mesmo que não seja a fala;
- Criar uma rotina com previsibilidade em seu ambiente escolar;
- Reforçar positivamente comportamentos desejados.

Algumas habilidades necessárias para seu desenvolvimento acadêmico:

- Concentrar-se por um maior tempo possível em uma atividade;
- Atender quando for chamado pelo seu nome;
- Atender às regras verbais simples de forma direta e indireta;
- Comunicar-se verbalmente ou por imagens (através da utilização de pranchas de comunicação, chaveiro, quadro de rotina, computador, uso das tecnologias digitais).

Como minimizar estímulos distratores em sala de aula:

- Evitar o uso em demasia de estímulos visuais na sala de aula;
- Atentar para o lugar do aluno na sala de aula;

- Reduzir o barulho, mantendo-se uma rotina da sala de aula tranquila;
- Fazer combinados com as crianças, comosaída para o banheiro ou para beber água, com autorização verbal ou através de imagens;
- Antecipar para o aluno com Transtorno do Espectro Autista(TEA) as atividades do dia por meio de recursos visuais.

Avaliação do plano de intervenção:

A avaliação se dará através do registro no diário da professora, no qual deverá constar os avanços, os retrocessos e necessidades de ajustes no plano de intervenção, que serão discutidos semanalmente junto com a professora do Atendimento Educacional Especializado.

OBS: É relevante salientar também uma estratégia que pode contribuir para minimizar a ocorrência de comportamentos agressivos, acessos de birra e apatia, bem como evitar que crianças com TEA aprendam uma habilidade de forma incorreta e que tenham que ser ensinadas novamente. Para tal, o professor trabalha com o repertório que a criança sabe ou assuntos do seu interesse, sem que o aluno tenha que passar por um processo de aprendizagem por tentativa e erro. Conhecer bem o seu aluno contribui muito para a sociabilidade e a aprendizagem.

APÊNDICE J –Plano de Intervenção – Caso 3

Aluna com Paralisia Cerebral e baixa Visão: L.G.A

Idade: 10 anos

Observação do comportamento em sala de aula:

- Comunica-se através do movimento da cabeça, por meio de gestos e da expressão facial;
- Apresenta uma boa sensibilidade auditiva;
- Necessita de auxílio em todas atividades da sua vida diária e escolar;
- Quando contrariada, atira objetos no chão, amassa e rasga papéis.

Objetivos:

- Promover um encontro com a mãe para saber do que a aluna gosta, do que não gosta, se está fazendo algum tratamento, se toma alguma medicação, se possui uma rotina em casa, como está enfrentando esse período de afastamento da escola devido a pandemia do Covid-19, etc.;
- Acessar as diferentes formas de comunicação alternativa para melhor atender as necessidades da aluna;
- Estabelecer um vínculo com a escola e com os seus colegas da turma.

Algumas habilidades necessárias para seu desenvolvimento acadêmico:

- Envolver-se em uma atividade escolar pelo maior tempo possível;
- Executar atividades que desenvolvam as habilidades de motricidade fina e motricidade ampla;
- Explorar as diferentes formas de percepção sensorial (audição, visão, tato, olfato e paladar).

Estratégias de habilidades sociais:

- Explorar uma habilidade da criança (música e dança) para que ela se sobressaia nessas tarefas;
- Promover atividades em que a aluna possa interagir com sua turma;
- Incentivar a aluna a compartilhar os diferentes espaços da escola, como o refeitório, a quadra de esportes, a biblioteca ea sala de cinema.

Avaliação do plano de intervenção:

A avaliação se dará através do registro no diário da professora, no qual deverá constar os avanços, os retrocessos e as necessidades de ajustes no plano de intervenção, que serão discutidos semanalmente junto com a professora do Atendimento Educacional Especializado.

APÊNDICE K – Avaliação dos encontros de formação

Queridas colegas, estou muito feliz por ter conseguido realizar essa formação em serviço. Gratidão a vocês por terem me acompanhado até aqui. Hoje, quero pedir para vocês que realizem essa etapa extremamente necessária: a avaliação dos nossos encontros. As percepções e observações trazidas por vocês serão essenciais para avaliar essa importante etapa do meu projeto.

- 1.O que foi estabelecido como proposta para as discussões nos nossos encontros atendeu às suas expectativas? Sim ou não, e por quê?
- 2.De tudo o que foi conversado e discutido, o que podemos ajustar e o que é melhor descartar?
- 3.Durante a formação oferecida, quais foram as temáticas tratadas que podem influenciar na tua prática de sala de aula?
- 4.No que essa proposta de formação em serviço ajudará na tua reflexão e redirecionamento do trabalho com os teus alunos da inclusão?
- 5.Qual(is) o(s) impactos de nossa formação para as Políticas de gestão e da(s) política(s) de educação da escola?

APÊNDICE L – Cronograma do Projeto de Pesquisa

A trajetória metodológica deste relatório crítico reflexivo se deu em diferentes etapas. O cronograma a seguir representa os movimentos desse projeto.

Descrição das atividades	Estimativa de prazo	
Definição das questões de investigação	Out./2019	Jan./2020
Definição da metodologia de investigação	Out./2019	Jan./2020
Levantamento bibliográfico	Out./2019	Jan./2020
Organização da proposta de formação	Dez./2020	Mar./2021
Qualificação da pesquisa	Dez./2020	
Apresentação do projeto de pesquisa para a escola e entrega do questionário (Apêndice A)	Mar./2021	
Coleta de dados	Mar./2021	
Análise de dados	Mar./2021	
Implementação das ações (encontros de formação)	Mar./2021	Abr./2021
Escrita do processo de pesquisa-ação	Mar./2021	Jul./2021
Revisão e redação final	Ago./2021	
Entrega do relatório crítico-reflexivo	Set./2021	
Defesa relatório crítico-reflexivo	Nov./2021	