

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO:
CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS**

JOSIVAN JOÃO MONTEIRO RAIOL

**SÃO CARLOS
2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO:
CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando.

SÃO CARLOS

2022

João Monteiro Raiol, Josivan

Programa de formação de professores do ensino médio:
concepções e estratégias para a escolarização dos estudantes
com deficiências / Josivan João Monteiro Raiol -- 2022.
162f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus
São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Rosimeire Maria Orlando

Banca Examinadora: Rosimeire Maria Orlando, Cristina
Broglia Feitosa de Lacerda, Debora Dainez, José Anchieta
de Oliveira Bentes, Luci Regina Muzzeti Bibliografia

1. Educação especial. 2. Formação de professores. 3.
Pessoa com deficiência. I. João Monteiro Raiol, Josivan.
II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e
Ciências Humanas Programa de
Pós-Graduação em Educação
Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Josivan João Monteiro Raiol, realizada em 14/12/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Debora Dainez (UFSCar)

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes (UEPA)

Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado aos meus pais Benedito Raiol e Sônia Raiol, por me oportunizarem chegar até aqui. Por todo esforço e dedicação, meu muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

A fé em Deus e em Nossa Senhora de Nazaré que possibilitou perseverar mesmo diante das dificuldades na conclusão da pesquisa e a consequente obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Aos meus pais: Sônia Raiol e Benedito Raiol pela fonte de inspiração, companheirismo e perseverança nesta trajetória acadêmica.

A minha amada irmã Josiane Raiol pela preocupação e presença constantes.

As minhas tias Silvia Monteiro e Selma Monteiro incansáveis na garantia dos meus sonhos e na busca incessante por uma educação de qualidade.

As minhas amadas primas: Márcia, Paula e Monique pelo companheirismo e admiração, fatores que me impulsionaram a chegar até aqui.

À minha afilhada Pietra Luzia, fonte de desejo em dias melhores.

À minha avó Deuzite Monteiro por sua luta diária, o que possibilitou a constituição desta família.

Ao meu cunhado e amigo Luciano Heldt pela alegria, escuta e aconselhamento, situação que muito favoreceu para a minha chegada até aqui.

Ao meu profético avô João Monteiro (*in memoriam*) que ainda na minha infância sonhou e idealizou este momento.

Ao inesquecível Tio Paulo Sergio (*in memoriam*) por sua imensa contribuição na formação de caráter e a alegria de viver tão contagiantes.

Aos meus melhores amigos Thiago Augusto, Elaine Fonseca, Jonnes Nobre, Andreza Anunciação, Natasha Lopes, Natália Cunha pelas parcerias firmadas, pelo companheirismo e presença constante em minha vida.

A Rogério Freitas, pela oportuna entrada em minha vida, pelo cuidado, dedicação e companheirismo.

À Rosemberg Araujo pela inspiração acadêmica e de vida, companheiro de longos anos que deixou muito da sua experiência na constituição desse sonho.

A minha orientadora Rosimeire Maria Orlando, pela dedicação e responsabilidade, fatores fundamentais para a conclusão desta pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa por me possibilitarem adentrar no cotidiano da educação marajoara e permitirem a análise da formação de professores e da compreensão sobre a escolarização do estudante com deficiência.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Especial - da Universidade Federal de São Carlos, por me oportunizarem ser melhor enquanto pessoa e pesquisador. Um agradecimento especial a Professora Adriana Garcia e Gerusa pela fonte de inspiração e excelência didática

A todos os colegas da turma de 2019 do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, por compartilharmos das nossas dores, prazos e vitórias, mas especialmente a Luciana Guimarães, Juliane Dayrle, Natany, Mariana, Gabriela, Angelita e Viridiana pelos anos de convívio e aprendizado.

E a todos que de alguma forma me impulsionaram a chegar até este momento. Meu muito obrigado!

*Presentemente, eu posso me considerar um
sujeito de sorte, porque apesar de muito
moço, me sinto são, e salvo, e forte. E tenho
comigo pensado Deus é brasileiro e anda do
meu lado. E assim já não posso sofrer no
ano passado. Tenho sangrado demais,
tenho chorado pra cachorro, ano passado eu
morri, mas esse ano eu não morro.*

Belchior

RESUMO

A escolarização do estudante com deficiência é assunto recorrente de pesquisas e ao longo da linha do tempo a discussão acompanhou as mudanças políticas, sociais e econômicas em torno do tema. Assim, por compreender a escolarização do estudante com deficiência enquanto direito, esta investigação tomou como objeto de estudo a formação de professores do ensino médio. Pautada nesta perspectiva, o objetivo geral da pesquisa foi elaborar, desenvolver, e avaliar, um programa de formação de professores do ensino médio na perspectiva do direito a escolarização da pessoa com deficiência. E como objetivos específicos: a) Caracterizar o perfil profissional dos professores que atuam no ensino médio; b) Identificar temáticas relativas à perspectiva do direito à escolarização do estudante com deficiência de interesse dos professores; c) Possibilitar formação continuada na perspectiva do direito à escolarização do estudante com deficiência; d) Analisar as concepções e estratégias dos professores sobre a escolarização do estudante com deficiência. A pesquisa adotada foi de abordagem qualitativa. A análise dos dados teve como base a discussão teórica em Pierre Bourdieu, com a definição de eixos temáticos de análise. Participaram da investigação 12 professores que atuam no ensino médio. O *lócus* da pesquisa foi uma escola pública de ensino médio localizada na Mesorregião do Marajó no Pará. A partir da aplicação do questionário e do levantamento das temáticas relativas à escolarização do estudante com deficiência foi possível construir o programa de formação continuada que foi executado em sua totalidade à distância. O programa ocorreu na plataforma *Moodle*, com encontros síncronos pelo *Google Meet*. Os encontros foram gravados e posteriormente transcritos. Os dados possibilitaram constituir o perfil socioeconômico dos participantes e o *habitus* dos agentes sociais. A análise das falas dos participantes foi organizada a partir de três eixos temáticos: modelo médio de deficiência, invisibilização e trabalho colaborativo. Por meio deste procedimento foi possível entender o *habitus* sobre a escolarização do estudante com deficiência e sobre a luz do conhecimento crítico em Pierre Bourdieu apontar a tendência de manutenção da ordem social de favorecimento aos favorecidos e desfavorecimento aos desfavorecidos.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de Professores. Pessoa com Deficiência. Escolarização.

ABSTRACT

The schooling of students with disabilities is a recurring subject of research and over time the discussion followed the political, social and economic changes around the theme. Thus, by understanding the schooling of students with disabilities as a right, this investigation took as its object of study the training of high school teachers. Guided by this perspective, the general objective of the research was to elaborate, develop, and evaluate a training program for high school teachers in the perspective of the right to schooling of people with disabilities. And as specific objectives: a) Characterize the professional profile of teachers who work in high school; b) Identify themes related to the perspective of the right to schooling of students with disabilities of interest to teachers; c) Enable continued training from the perspective of the right to schooling for students with disabilities; d) To analyze teachers' conceptions and strategies regarding the schooling of students with disabilities. The adopted research had a qualitative approach. Data analysis was based on the praxiological knowledge of Pierre Bourdieu with the definition of thematic axes of analysis. Twelve teachers who work in high school participated in the investigation. The locus of the research was a public high school located in the Mesoregion of Marajó in Pará. From the application of the questionnaire and the survey of themes related to the schooling of students with disabilities, it was possible to build the continuing education program that was carried out in its entirety at a distance. The program took place on the Moodle platform, with synchronous meetings through Google Meet. The meetings were recorded and later transcribed. The data made it possible to build the socioeconomic profile of the participants and the habitus of the social agents. The analysis of the participants' statements was organized based on three thematic axes: average model of disability, invisibility and collaborative work. Through this procedure, it was possible to understand the habitus about the schooling of students with disabilities and, in the light of praxiological knowledge, point out the tendency to maintain the social order of favoring the favored and disfavoring the disadvantaged.

Keywords: Special Education. Teacher training. Person with Disability. Schooling.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atuação como professor formador no estado do Pará	22
Figura 2 - Fluxograma das etapas da revisão de literatura	33
Figura 3 – Arquipélago do Marajó	60
Figura 4 – Fluxograma dos itens de avaliação do Programa de Formação Continuada	113
Figura 5 – Nuvem de palavras sobre os pontos fracos e fortes/ sugestões do Programa de Formação Continuada.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções selecionadas na base de dados	34
Quadro 2 – Procedimento Metodológico	40
Quadro 3 – Resultados	41
Quadro 4 – Mapa de Atividades do Curso de Formação Continuada.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ranking dos Municípios da Mesorregião do Marajó de acordo com o IDHM (2010).....	62
Tabela 2 – Identidade de Gênero.....	68
Tabela 3 - Raça/cor dos participantes da pesquisa.....	70
Tabela 4 – Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	71
Tabela 5 – Tempo de atuação dos participantes da pesquisa.....	72
Tabela 6 – Formação continuada dos participantes – Pós graduação, lato sensu e stricto sensu.....	74
Tabela 7 – Casos de pessoas com deficiência na família.....	75
Tabela 8 – Renda familiar mensal dos participantes da pesquisa.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ANA** – Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico
- ANEEL** – Agência Nacional de Energia Elétrica
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BRASED** – *Thesaurus* Brasileiro da Educação
- CBEE** – Congresso Brasileiro de Educação Especial
- CEFOR** – Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- EAD** – Ensino à Distância
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio
- FRM** – Fundação Roberto Marinho
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFAM** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
- IFRN** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
- IFPB** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- IDHM** – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MP** – Medida Provisória
- NEPEDE-EEs** – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial
- PAEE** – Público – Alvo da Educação Especial
- PL** – Partido Liberal

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

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCCR – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

POF – Pesquisa de Orçamentos Familiares

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC-SP – Pontífice Universidade Católica de São Paulo

SCIELO - Scientific Electronic Library

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SEDUC-AM – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas

SEDUC-PA – Secretaria de Educação do Estado do Pará

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNB – Universidade Nacional de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

URE – Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	24
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REVISÃO DE LITERATURA E PERSPECTIVAS PARA A PESQUISA	31
3 PERSPECTIVAS BOURDIEUSIANAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..	46
3.1 COMUNIDADE ESCOLAR E CONTEXTO FAMILIAR: O <i>HABITUS</i> EM FOCO	49
3.2 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS	51
4 MÉTODO	56
4.1 ASPECTOS ÉTICOS	59
4.1.1 <i>Contextualização da região pesquisada</i>	60
4.1.2 <i>Lócus de Pesquisa</i>	64
4.2 INSTRUMENTOS, MATERIAIS E EQUIPAMENTOS DA COLETA DE DADOS	66
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	69
4.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	78
4.4.1 <i>Primeira etapa – Pré Programa de Formação</i>	78
4.4.2 <i>Segunda etapa – Programa de Formação de Professores</i>	79
4.4.3 <i>Terceira etapa – Etapa final programa de formação de professores</i>	84
4.5 ANÁLISE DOS DADOS	85
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	88
5.1 MODELO MÉDICO DE DEFICIÊNCIA	88
5.2 INVISIBILIZAÇÃO	95
5.3 TRABALHO COLABORATIVO	103
5.4 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERENCIAS	131
APÊNDICE A	146

APÊNDICE B	150
APÊNDICE C	155
ANEXO A	157
ANEXO B	160
ANEXO C	162

APRESENTAÇÃO

Ao informar o leitor sobre minha trajetória acadêmica e profissional é imprescindível que antes do relato, eu exponha o lugar de onde venho e as minhas origens, pois é a partir deste contexto que os traçados vão tomando forma e a pesquisa se desenvolve. De origem paraense, pertenço a uma família de professores que se estabeleceu em Belém, capital do Pará, mas que tem na sua origem o município de Maracanã - PA, na região do salgado, nordeste paraense.

Em Belém, cursei toda a educação básica em escola pública e após concluir o ensino médio entrei na Universidade do Estado do Pará (UEPA) para cursar Pedagogia. Era a segunda geração da família seguindo os rumos da docência, uma nova leva de professores estava a caminho, pois junto com minha irmã seguíamos a mesma trajetória nas licenciaturas, e apesar das dificuldades profissionais e os estigmas sociais atrelados à profissão agradava muito toda a família.

A princípio meu desejo era de atuar como professor no ensino fundamental, no entanto, as tentativas de estágio sempre acabavam sendo frustradas por algum motivo, que naquele momento para mim não estava tão aparente. Após algumas insistências, consegui atuar na educação especial, pois não havia estudantes da pedagogia dispostos a realizar o trabalho de acompanhamento pedagógico de aluno com deficiência. O que a princípio parecia ser uma forma de castigo por parte da Secretaria de Educação ocasionado pela insistência, acabou se transformando em desejo de conhecer mais sobre o assunto. Considero este momento como ponto de partida profissional, pois foi daí em diante que todos os esforços canalizaram para a obtenção de informações referentes à “inclusão”, haja vista que tive a oportunidade de iniciar minha atuação docente como estagiário da educação especial justamente em 2007 período marcante da transição para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Tal experiência possibilitou vivenciar a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas da rede pública municipal de Belém, bem como a chegada de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE)¹ e toda a preocupação de pais e ou responsáveis e professores com o processo de inclusão. Este período foi muito intenso, no sentido de construção da identidade docente, de

¹ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva - PNEEPEI (2008), considera-se PAEE os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação.

muita disposição com o trabalho, com a busca de conhecimento, cursos de curto prazo, obviamente que os 19 anos de idade ajudavam com a frenética vontade de dar conta de tantas atividades e todo esse acúmulo de informações e experiências me deram a certeza de onde seria meu local de atuação.

Em setembro de 2009, um mês após a formatura, estava contratado pela mesma secretaria de educação do qual estagiei, era uma oportunidade única de atuar em SRM, atender uma diversidade grande de alunos com as mais diferentes deficiências e tudo isso atrelado a uma especialização em Educação Especial/ Inclusiva que realizava numa faculdade da rede privada. Apesar da satisfação com o trabalho, da compreensão e amadurecimento das questões que envolviam a educação especial, a condição de contratado temporário não me oportunizava crescimento e muito menos estabilidade, situação que gerava incômodo.

Logo, o incômodo dava lugar a uma busca incessante por aprovação em concurso público, pois o desejo por estabilidade na administração pública garantiria não só melhor condição salarial mais abrangeria melhores condições de vida para mim e conseqüentemente para a minha família. Assim, em busca de alcançar este objetivo, em outubro de 2011, realizo concurso público da SEDUC – Amazonas, para o cargo de professor do ensino fundamental, com a aprovação em janeiro do ano seguinte estava morando em Manaus e atuando como professor do 4º ano. Foi então, que pude perceber certa desconfiança sobre a presença de um professor homem atuando nas séries iniciais e compreendi o porquê de não conseguir estágio nessa área nos tempos de faculdade. Apesar das desconfianças iniciais com as colegas de trabalho e com os responsáveis dos alunos, consegui fechar o ano letivo sem problemas e com algum mérito, o que me dava certo conforto diante da comunidade escolar.

Minha estadia em Manaus não demorou muito, as saudades de casa eram grandes, o que me fez ficar atento quanto aos concursos públicos e o meu possível retorno. No final de 2012 a SEDUC-PA anuncia concurso para a educação especial, era a oportunidade de estar na minha cidade e perto da família novamente. Tudo aconteceu conforme desejado, passei no concurso e em 2013, mais precisamente em maio, já estava atuando novamente em Belém, no distrito de Icoaraci. Voltava a trabalhar diretamente na educação especial, e dessa vez diferentemente da primeira experiência em SRM, era vez de conhecer o trabalho em uma unidade especializada para o atendimento de pessoas com deficiência.

O trabalho na unidade especializada era difícil, pois o público atendido era discrepante em todos os sentidos, dessa maneira as estratégias de atendimento eram as mais diversificadas possíveis, além de a faixa etária dos alunos se estender de 9 até 33 anos de idade. O período de atuação na unidade especializada foi muito enriquecedor profissionalmente, mas sentia que o trabalho me afastava do cotidiano da escola comum regular e do pensar em estratégias para a inclusão do aluno com deficiência. Assim, solicitei remoção para uma SRM em um bairro de periferia no Distrito de Icoaraci, em Belém, lá foi onde vivenciei os melhores momentos como docente da educação especial, me sentia completo, de modo que participava do planejamento junto com os professores do ensino regular, realizava o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao longo do ano executava um ciclo de palestras sobre estratégias de escolarização da pessoa com deficiência, reunião com pais e/ou responsáveis e até um coral de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi criado, foram anos memoráveis e que me trazem muitas saudades.

Apesar de todo o saudosismo relatado aqui e da satisfação profissional vivenciada naquele momento, a inquietude e o desejo de conhecimento começavam a questionar minha atuação docente e instigavam a necessidade de estudar mais, era o momento de alcançar novos voos e concretizar a vontade de cursar o mestrado. Em 2014 iniciei os estudos da bibliografia básica da seleção e o amadurecimento na construção do projeto de pesquisa, conforme planejado em 2015 fui aprovado no Mestrado em Educação da UEPA, na linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia com a orientação do Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes, do qual tenho profunda gratidão e admiração.

Os dois anos de mestrado foram intensos e realizar a investigação em consonância com o trabalho foi de uma grande complexidade, haja vista que trabalhava longe do centro da cidade e neste período morava com meus pais na região metropolitana de Belém. A triangulação escola – universidade – casa, era exaustiva e todo tempo que sobrava direcionava para a produção dos trabalhos, coleta de pesquisa, escrita do texto e demais atividades pessoais. Apesar da intensa rotina, consegui apresentar dois trabalhos em congressos, um deles no Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), no ano de 2016, evento que foi o pontapé inicial para essa aventura acadêmica chamada doutorado.

Ainda sobre o mestrado, meu *lócus* de investigação teve todas as dificuldades comuns a quem faz pesquisa na Amazônia, com a coleta de dados sendo realizado

na Ilha de Outeiro, distrito de Belém, pude conhecer a realidade de pessoas com deficiência intelectual vivendo no limiar do urbano e o rural, entre o cotidiano da cidade grande e os costumes ribeirinhos. A experiência me proporcionou romper a barreira da invisibilização de pessoas com deficiência nesse contexto e oportunizou conhecer as práticas de letramentos produzidas por esses indivíduos. Foi com base nessa discussão e no incentivo do meu orientador na época que amadureci em mim a vontade de cursar o doutorado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Após dois anos, em 2017 finalizei o Mestrado em Educação, exausto, porém muito feliz e com a sensação de dever cumprido (ao menos momentaneamente). Com o título de mestre retorno para a escola, porém de forma abrupta e sem planejamento realizo seleção para professor formador na área da educação especial do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP) da SEDUC – PA, aprovado na seleção, em 2017 mudo de endereço profissional e de rotina docente, haja vista que de todas as experiências essa talvez tenha sido a mais diferente de todas.

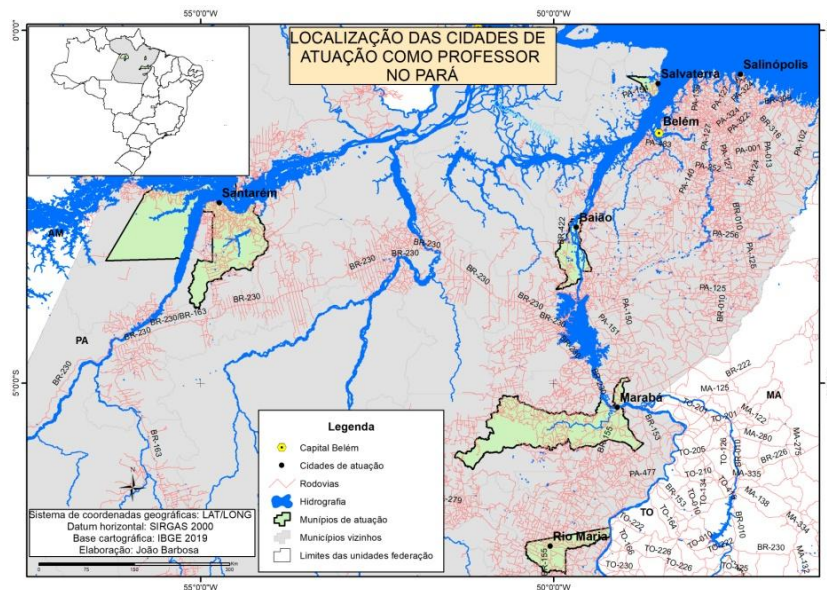
Ao descrever este percurso histórico me dei conta das experiências profissionais que passei. A vivência como docente da educação especial seja realizando AEE em unidade especializada ou em SRM, me possibilitaram visualizar as diferentes formatações e organização pedagógica de um mesmo trabalho. Para, além disto, é necessário citar a importância de estar diariamente com os professores do ensino regular, haja vista que compreendi a necessidade de pensar estratégias de ensino, avaliação e aprendizagem que contemplem a todos, de modo que os alunos com deficiências obtenham resultados significativos de acordo com os limites e habilidades individuais. O interessante neste aspecto é que ainda em Manaus pude aplicar as concepções de inclusão ao ter um aluno com deficiência na minha turma de 4º ano do ensino fundamental, no entanto a diferença é que naquele momento de atuação como professor do ensino regular, eu não tinha suporte de acompanhamento de profissionais da educação especial.

Acredito que perpassar por estas experiências somadas com a nova função de professor formador e em sintonia com o conhecimento acadêmico foi determinante para desabrochar o interesse em pesquisas referentes à formação de professores, haja vista que, como professor formador da educação especial da SEDUC - PA havia necessidade de constante deslocamento e que nem sempre correspondiam a atender demandas formativas de Belém e região metropolitana.

As viagens que ocorreram neste período como professor formador trouxeram perspectivas diferentes de uma Amazônia multifacetada, pois as idas e vindas de Santarém (oeste paraense), Marabá (sudeste paraense), Rio Maria (sul do Pará), Baião (baixo tocantins), Salvaterra (Ilha do Marajó), Salinas (Amazônia atlântica) e dentre tantas outras cidades que compõem esse estado de dimensões gigantescas compuseram essa visão macro da necessidade de se fazer pesquisa sobre formação de professores na perspectiva da educação especial dentro deste cenário amazônico.

Com objetivo de contextualizar as dimensões geográficas do estado do Pará e as cidades de atuação como professor formador a Figura 1, apresenta a extensão territorial.

Figura 1 – Atuação como professor formador no estado do Pará



Fonte: João Barbosa

Ao contextualizar a distância das cidades de atuação profissional apresentadas no Mapa 1, com a capital do estado do Pará (Belém), é possível compreender as dificuldades de locomoção e acesso aos municípios. A exemplo disso tem-se a cidade de Santarém que fica distante 807 km em linha reta da capital Belém, o acesso a cidade pode ser feito via fluvial e a viagem dura em média dois dias. Se considerar a trajetória via terrestre, a viagem pode durar em média 30h, no entanto é necessário verificar as condições das estradas federais que fazem parte do percurso (BR-230, Transamazônica) e a depender do período a BR pode estar

intransitável. Por fim, a cidade de Santarém pode ser acessada via aérea com viagem que duram em média 1 h de voo partindo de Belém.

Outra cidade que é pertinente contextualizar é Rio Maria, no extremo sul paraense, a cidade apresenta as influências culturais e econômicas ligadas a agropecuária. O acesso à cidade pode ser feito via terrestre, entre rodovias estaduais e federais a viagem dura em média 15h.

No sentido oposto, Salinópolis é uma cidade banhada pelo oceano atlântico (nordeste paraense), apresenta um vasto litoral, com a presença de turistas ao longo de todo o ano. Distante 216 km da capital Belém, o acesso pode ser feito de carro, com duração da viagem em torno de 4h. O mesmo tempo de duração é a viagem para Salvaterra, cidade que pertence ao arquipélago marajoara, o acesso a Salvaterra poder ser realizado via balsa, com viagem que dura em média quatro horas e/ou lancha rápida, com duração de duas horas de viagem.

Banhadas pelo rio Tocantins Baião e Marabá, possuem acessos via terrestre com viagens que duram quatro horas e meia e 10h, respectivamente, saindo da capital paraense. A semelhança entre as cidades restringe-se ao rio Tocantins que banha os municípios e os aspectos amazônicos comuns as cidades da região, porém no aspecto econômico Marabá apresenta relevância ao estado, haja vista sua economia voltada para a mineração.

O aspecto econômico de Marabá é fruto de grandes discussões, pois coloca-se em questão, a exploração mineral na região amazônica e atrelado a este aspecto a relação da exploração com as condições de vida da população urbana e povos tradicionais. Não se objetiva discutir a fundo este aspecto, mas compreender superficialmente a influência cultural e econômica da região na população local e os contrastes educacionais.

Em vistas disso, após um ano e meio de viagens pelo interior da Amazônia paraense e da experiência adquirida nas práticas formativas neste contexto, era o momento de pensar no doutorado, pois para mim não haveria a menor possibilidade de cursar o doutorado que não fosse em outra instituição se não na UFSCar, justamente por compartilhar dos referenciais teóricos, por perceber a educação especial sob diferentes dimensões e principalmente por sentir na fala dos professores dessa instituição um sentido que ia para além da pesquisa, que assume a postura em defesa dos direitos da pessoa com deficiência. É nessa perspectiva que, em 2019 após a aprovação na seleção de doutorado, inicio mais uma etapa da

minha vida e com sorte tenho a oportunidade de compartilhar esse momento com minha orientadora Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando que com toda sua atenção, dedicação e entusiasmo tem me acompanhado brilhantemente nessa jornada.

Ao descrever esta breve contextualização, desejo acima de tudo que outros pesquisadores possam se sentir estimulados com tamanhos desafios, pois vivemos atualmente uma descrença com a pesquisa e com aqueles que a fazem, daí a necessidade de cada vez mais divulgar as produções acadêmicas, assumir os espaços dentro das instituições e em todos os setores da sociedade a fim de fortalecer a educação e mais especificamente a educação especial que é duplamente invisibilizada.

1. INTRODUÇÃO

Ao pensar a escolarização dos estudantes com deficiência como direito, se faz necessário compreender a perspectiva histórica da discussão, uma vez que a depender da ótica, o processo de análise varia de acordo com os diferentes momentos históricos que vai desde a criação das primeiras instituições no Brasil imperial, a oferta do ensino apenas para alguns, como um sistema paralelo e segregado, das políticas integrativas (entre as décadas de 1970 e 1990), que consistia na inserção de alunos com deficiência que eram considerados aptos a acompanhar o currículo escolar comum, e a partir da segunda metade da década de 90, quando a orientação parte dos princípios inclusivos nas escolas regulares. Neste sentido, esta investigação considerou o período mais recente (sem desconsiderar as influências históricas), com a instituição da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O direito à escolarização do estudante com deficiência no ensino regular é um quebra cabeça de muitas peças e todas estas partes que compõem a materialização do processo de escolarização assumem importâncias significativas. Logo, ao compreender a estrutura educacional e as questões políticas que a envolve, esta pesquisa foca no aspecto relacionado à formação de professores, por entendê-la como parte crucial no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, no rompimento de paradigmas históricos atrelados às concepções que são constituídas sobre a pessoa com deficiência.

É nesse sentido, que as condições dos contextos de trabalho e a formação de professores são consideradas como determinantes para a qualidade da prática profissional e são elas que podem dar origem ao abandono da profissão ou provocar formas de socialização renovadoras ou reprodutoras (LOPES; MARTA; MATIZ; DOTTA, 2016). Ao compreender essa questão, as proposições investigativas aqui citadas direcionam para as implicações da formação inicial e continuada com a prática pedagógica, pois tomar ciência desse mecanismo é assumir a relevância das necessidades formativas atreladas às alterações político, social, educacional e cultural.

Em seguimento as necessidades formativas, Nóvoa (1992) explica que a formação não deve se dar alheia ao território de atuação do educador, assim esta

formação deve estar atrelada aos aspectos culturais, as marcas identitárias dos diferentes sujeitos que compõem este cenário. Relativos a esta questão, Moreira & Candau (2005, p.23) consideram que [...] “a formação continuada é necessária”, [...] “de modo que articula teoria e prática na construção do conhecimento profissional do professor”, bem como diz Nóvoa (1997, p. 25) ao afirmar que “o desenvolvimento pessoal é indissociável do desenvolvimento profissional e as instâncias formativas tem que abrir espaços para essa compreensão”.

Assim, as necessidades formativas as quais serão abordadas neste trabalho consideram o recorte histórico mencionado anteriormente, que vai a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), com esta política se tem a presença do PAEE no ensino regular, a institucionalização das SRM, a organização pedagógica do AEE, além das diversas estratégias para a inclusão do estudante público alvo.

Ao contextualizar este cenário da política educacional, salienta-se a influência dos documentos internacionais das agências multilaterais que compuseram a base da discussão da PNEEPEI (2008). Para Raiol et al (2021), o estudo destes documentos é desafiador, haja vista, que a construção da política está intimamente ligada na definição do PAEE, no financiamento, na formação de professores, na organização pedagógica do atendimento e nas questões de interesse social e econômico local e mundial.

A exemplo desse processo de construção, e da influência das agências multilaterais na construção da atual política de educação especial têm se os documentos que nortearam a PNEEPEI (2008): Conferência Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Convenção de Guatemala (1999) estabelecida por meio do Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001); Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). Acrescenta-se ainda, a Declaração de Incheon (2015), que vem nos últimos anos trazendo novos conceitos e possivelmente novas propostas de alteração da política de educação especial que estejam de acordo com os seguimentos econômicos.

Em seguimento a discussão da política, a inclusão do estudante com deficiência² trouxe consigo necessidades formativas para os professores que atuam na educação especial, de modo a reestruturar as ações pedagógicas e em consonância com esta necessidade, há de se questionar as necessidades formativas que as alterações político educacionais trouxeram não somente para os professores que atuam na educação especial, mas principalmente aos professores do ensino regular.

O tensionar provocado pelas mudanças reverbera a necessidade de ações políticas voltadas para a formação de professores que atuam na educação básica para o ensino de pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão, ou seja, ao compreender esta questão pode-se apontar, por exemplo, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 como forma de disposição política para a obrigatoriedade da oferta da disciplina LIBRAS nos cursos de magistério na modalidade normal (nível médio), nos cursos de fonoaudiologia e formação de professores. Ao complexificar a medida adotada no decreto, não se deseja minimizar a obrigatoriedade da língua de sinais nos cursos de formação de professores, mas questionar se tal ação é suficiente para suprir os anseios comunicacionais, de ensino e aprendizagem da comunidade surda.

Dessa forma, conforme a nova organização mundial e a proximidade dos sistemas educacionais com o mundo do trabalho se apresentam, a formação de professores exige mudanças que não devem estar focadas no que já sabemos como a formação inicial dos mesmos, mas deve ser abordada a questão das políticas formativas institucionais (SEBÁSTIAN-HEREDERO, 2016). É neste sentido, que há anos se aborda a necessidade de estruturação de aprendizagem colaborativa em rede, das aprendizagens cooperativas, o aprender uns dos outros e com os outros, uma flexibilidade no modelo unidirecional entre professor e aluno para estabelecer outras formas de aprendizagem (SEBÁSTIAN-HEREDERO, 2016). Porém, a visão macro por vezes não considera especificidades, logo a compreensão da formação continuada na perspectiva colaborativa depende da disposição dos que nela fazem parte e da inserção dos aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos que permeiam aquele espaço. É neste tocante, que a formação continuada na Amazônia, torna-se um grande desafio, pois a

² Optou-se pelo uso do termo “pessoa com deficiência” por considerar a carga histórica e social de lutas pelo reconhecimento dos direitos e da relação com a evolução das concepções na sociedade.

complexidade geográfica da região traduz as formas de ensino, aprendizagem e metodologias que não condizem com a realidade nacional.

Ao abordar a complexidade e os paradigmas educacionais com a política de inclusão, Santos (2001) afirma que a escola passa a ser vista como organização profunda, onde problemas políticos, sociais e culturais são redesenhados pelas suas rotinas, rituais e tradições em consonância com esse fenômeno o campo da formação de professores, busca conhecer como o docente é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes, seja inclusive pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e trajetória profissional se inter cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais, sua visão e concepções sobre a educação, o processo de ensino, a organização do trabalho escolar, as políticas que orientam direta ou indiretamente sua prática pedagógica (SANTOS, 2001).

O reflexo da análise pessoal e histórica centrada na figura do professor reflete na visualização das práticas pedagógicas atreladas a representações concebidas acerca da pessoa com deficiência, pois para Tardif (2001) compreende-se cada vez mais a necessidade que os professores se tornem profissionais da pedagogia, aptos a lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino.

Desse modo questiona-se: Como promover tais proposições e /ou modelos formativos ao considerar que a temática em questão envolve a escolarização de estudantes com deficiência no ensino médio? Ao complexificar esta relação, acrescenta-se a formação continuada no contexto amazônico e em meio a Pandemia do COVID-19. Ao dispor desta complexa relação compreende-se que para além do exposto a necessidade formativa precisa arcar com as singularidades de ser desenvolvida na região amazônica.

Assim, a formação de professores está para além da compreensão das ferramentas pedagógicas, mas resvala no fenômeno cognitivo responsável pela constituição mais profunda dos agentes, isto é, no processo dialético da interiorização e da exteriorização que está diretamente relacionado à nossa origem de classe e ao grupo de agentes sociais com os quais, harmoniosamente, e inconscientemente, vamos nos constituindo como agentes sociais de fato. É relacionado a estes aspectos que vamos objetivamente expressando nossos modos de ser, estar e enxergar o mundo (SILVA, 2011).

Por considerar professores e pessoas com deficiência enquanto seres históricos que conduzem as transformações sociais é que se fez necessário a triangulação entre a discussão teórica, o objeto de estudo e os agentes envolvidos nesta investigação. Desse modo, cabe destacar que o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial (NEPEDE-EEs) contribui de forma significativa para a ampliação da discussão ao abordar sobre a escolarização do estudante com deficiência e a relação com a formação de professores, visto que ao dispor de encontros para a discussão crítica da questão, bem como o desenvolvimento de pesquisas que analisem sobre as diferentes óticas e concepções os aspectos relacionados à temática o grupo favorece para o amadurecimento da pesquisa.

Em consonância com a discussão realizada no NEPEDE-EEs, é importante refletir a formação de professores atrelada ao paradigma da inclusão, tal qual considerar a diversidade do país no que se refere às dimensões territoriais, aos aspectos econômicos, históricos, sociais e culturais, dado que é neste panorama que há de se reflexionar a realidade de escolas de ensino médio localizadas especificamente na região amazônica que possuem as particularidades quanto ao transporte, infraestrutura, alimentação e clima. Em meio a este cenário e diante da pandemia do COVID-19, a problematização se estende ao ponto de questionar: Quais limites e contribuições de um programa de formação continuada de professores do ensino médio para a escolarização da pessoa com deficiência na região amazônica?

Para responder a questão de pesquisa foi realizado estudo que tem como objetivo geral elaborar, desenvolver, e avaliar, um programa de formação de professores do ensino médio na perspectiva do direito à escolarização da pessoa com deficiência. E como objetivos específicos: a) Caracterizar o perfil profissional dos professores que atuam no ensino médio; b) Identificar temáticas relativas à perspectiva do direito a escolarização do estudante com deficiência de interesse dos professores; c) Possibilitar formação continuada na perspectiva do direito a escolarização do estudante com deficiência; d) Analisar as concepções e estratégias para a escolarização do estudante com deficiência .

A fim de atender a complexidade do estudo e possibilitar ao leitor a compreensão das etapas de pesquisa, este trabalho foi organizado inicialmente em cinco capítulos, que abordam a introdução da pesquisa, fundamentação teórica, o

percurso metodológico, o desenvolvimento do programa, a descrição e análise dos resultados e por fim as considerações parciais.

Na introdução apresentaram-se relações entre a formação de professores, a atuação pedagógica e a influência na prática docente junto aos estudantes com deficiência. No capítulo de **revisão sistemática** optou-se por apresentar o conhecimento produzido (teses, dissertações e artigos) sobre o objeto de análise nesta investigação. Ao situar as pesquisas o capítulo permite compreender o conhecimento e as ferramentas disponíveis sobre o estudo no atual cenário e ao apresentar este panorama, não se pretende esgotar a discussão, mas compreender as tendências metodológicas e teóricas e auxiliar na tomada de decisão para com este trabalho, bem como pautado no conhecimento bourdieusiano introduzir esta perspectiva de discussão e análise.

O capítulo intitulado de “**Perspectivas Bourdieusianas na formação de professores**” é dedicado à discussão teórica, nele são apresentados os pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu sobre o conceito *habitus*, o debate relaciona os aspectos históricos, sociais e econômicos com a formação de professores. A exposição conceitual permite iniciar uma conversa com a contextualização da região pesquisada e dos agentes que compõem esse cenário.

O capítulo seguinte apresenta o **método de pesquisa**, em que foi possível apresentar as etapas de estudo, a contextualização do *locus* desta investigação, instrumentos, materiais e estratégias para a coleta de dados, a caracterização dos participantes da pesquisa e a análise dos dados.

O quinto capítulo se refere aos **resultados e discussão**, nele é apresentado os eixos temáticos que se constituem a partir das falas dos professores durante a execução do programa de formação de professores. Os eixos temáticos são apresentados a partir de uma vivência crítica da formação de professores na Amazônia paraense e em articulação com a discussão teórica do conhecimento crítico de Pierre Bourdieu.

Para tanto, subdividiu-se a discussão em três eixos, nomeados de: Modelo Médico de deficiência, invisibilização e trabalho colaborativo, em concomitância com a discussão se constituiu tópico sobre o processo de avaliação do programa de formação continuada, com o objetivo de somar a compreensão das estratégias de escolarização, representações e conceitualizações sobre o estudante com

deficiência, especialmente por considerar o processo de análise sobre a luz do conhecimento de Pierre Bourdieu.

Por fim, expõem-se as **considerações finais** desta investigação, no qual é possível sintetizar as percepções dos professores sobre a escolarização do estudante com deficiência, o olhar crítico sobre as desigualdades da formação docente na Amazônia e a conseqüente constituição do *habitus*.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REVISÃO DE LITERATURA E PERSPECTIVAS PARA A PESQUISA

Ao abordar a formação de professores como foco temático investigativo, é pertinente apontar delimitações que capítulo de revisão sistemática definiu, pois ao entender a formação de professores como fenômeno e/ou objeto de estudo, é necessário entender a posição que a temática ocupa no lugar, no tempo e no espaço. Dessa maneira, a formação de professores se relaciona com a educação especial e direciona o foco sob as pessoas com deficiência. Acerca do uso do termo formação de professores e/ou formação continuada entende-se que ao definir tais terminologias as mesmas podem ser colocadas no mesmo bloco por serem consideradas semelhantes (MARIN, 2019). Trata-se então de colocar como eixo principal o conhecimento, o centro da formação inicial, da formação continuada, de fazer e usar pesquisas que valorizem o conhecimento produzido pelos professores como forma de auxiliar, construir e superar as dificuldades (MARIN, 2019).

Nessa perspectiva, Gatti (2013) reflete que a educação é um processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais, de forma a compartilhar esses conhecimentos.

a educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico. Presencialmente ou não, há pessoas participando e dando sentido a esse processo. (GATTI, 2013. p.163).

A formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma sociedade que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos (GATTI, 2013). Justifica-se assim, a importância em compreender o objeto de estudo, as produções acadêmicas a nível nacional, e a divisão sócio-espacial, principalmente por considerar que a formação de professores no contexto proposto se insere dentro do período da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, (2008).

Em concordância com estas perspectivas, esta revisão sistemática objetivou identificar e analisar produções científicas nacionais que tiveram como foco temático a formação de professores no ensino médio e pessoas com deficiência, de modo a apresentar suas limitações e perspectivas. A relevância do levantamento bibliográfico parte do pressuposto de que a revisão sistemática possibilita

compreender a trajetória histórica do objeto, assim como elucidar o atual cenário da produção científica.

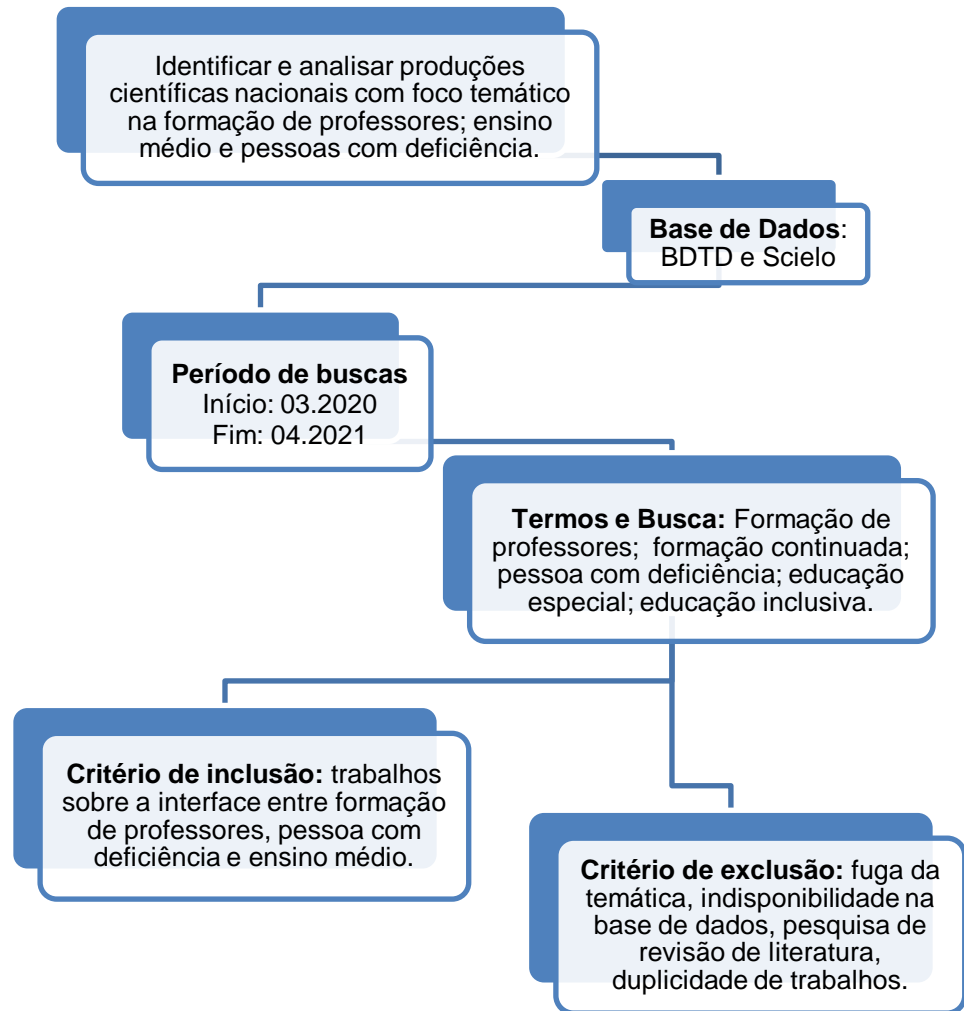
Ademais, a fim de obter resultados satisfatórios sobre a busca de produções acadêmicas corrobora-se com Rother (2007) ao afirmar que as pesquisas de revisão são uma forma de trabalho que utilizam de fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisas de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado objetivo. Pode ser considerada como uma revisão planejada para responder um questionamento específico e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão (ROTHER, 2007).

As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de pesquisas realizadas separadamente sobre um determinado objeto de estudo, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras. (SAMPAIO E MANCINI, 2007).

Assim, o propósito de uma revisão sistemática é resumir a melhor pesquisa disponível sobre uma questão específica. Isto é feito através da síntese dos resultados de diversos estudos. Uma revisão sistemática utiliza mecanismos transparentes para encontrar, avaliar e sintetizar os resultados de pesquisas relevantes na área em estudo (WHAT IS, 2021), em acréscimo a esta conceitualização, pontua a possibilidade de replicação das revisões sistemáticas e da constante atualização dos estudos selecionados.

Desse modo, para aprofundar a discussão e compreender o objeto de estudo aqui investigado, esta revisão sistemática analisou teses, dissertações e artigos científicos que discutam a temática formação de professores, pessoas com deficiência e ensino médio. Logo, em conformidade com o pressuposto a busca dos trabalhos foi concentrada e organizada de acordo com o fluxograma apresentado na figura 1.

Figura 2- Fluxograma das etapas da revisão de literatura



Fonte: Elaboração própria

Os termos utilizados na busca foram escolhidos a partir de um vocabulário controlado e de uma estrutura conceitual previamente estabelecida do *Thesaurus Brasileiro da Educação (BRASED)*. Foi utilizada a combinação de termos: formação de professores e pessoa com deficiência; formação continuada e pessoa com deficiência; formação de professores e educação especial; formação continuada e educação especial; formação de professores e educação inclusiva; e formação continuada e educação inclusiva.

A base de dados escolhida foi as plataformas digitais Scientific Electronic Library (SciELO) e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em ambas utilizou-se como critério cronológico a seleção de trabalhos acadêmicos entre o ano de 2011 e abril de 2021 e pesquisas escritas em língua portuguesa. Na base de dados da BDTD optou-se pela análise dos trabalhos do tipo tese e dissertação, enquanto na SciELO restringiu-se a análise de artigos científicos.

O processo de escolha dos trabalhos se deu a partir da utilização dos termos nas bases de dados, inicialmente foram lidos os títulos das pesquisas que estavam de acordo com o critério de inclusão, feito isto, a pesquisa se estendeu a leitura dos resumos, no qual foi possível condensar o número de trabalhos, por conseguinte, a última etapa equivalia à leitura integral dos trabalhos.

Em concordância com a metodologia utilizada optou-se pela validação dos dados, de modo que a revisão por pares foi considerada para se chegar ao número de trabalhos selecionados. Assim, a busca se estendeu ao longo do ano de 2020/2021 e passou por atualizações na seleção dos trabalhos, a fim de nortear as discussões diante do objeto de estudo, foram selecionados nove trabalhos que apontassem a discussão na formação de professores, pessoa com deficiência e ensino médio, sendo que destes: um foi artigo científico, seis dissertações e duas teses.

Acerca da análise dos dados, optou-se pela abordagem bourdieusiana, por compreender a necessidade de entender o objeto de estudo atrelado às instituições, relações, modos de vida e a sociedade. Essa perspectiva possibilita a análise crítica, de modo que, as produções estão relacionadas aos aspectos políticos sociais presente na educação brasileira. Assim, análise das produções científicas considerou os seguintes parâmetros: a) distribuição geográfica; b) procedimento metodológico; c) resultados. No quadro 1 é possível visualizar o panorama dos trabalhos selecionados.

Quadro 1 – Produções selecionadas na base de dados

AUTOR (A)	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO/ PERIÓDICO
SALTO, Mariana Picchi	Formação continuada de professores de ciências e biologia para a educação inclusiva	2020	UNESP – Araraquara
GOMES, Alcení de Brito	Professores de química no processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual: Formação e Prática	2019	UEPB

NORONHA, Lílian Freire.	Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	2017	IFAM
FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas.	Formação continuada de professores do ensino médio integrado do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão de aluno com deficiência visual.	2017	UFRN
SIMÕES, Maria Cristina Dancham.	Formação do indivíduo, formação docente e educação especial: o lugar do sujeito e o compromisso com a educação.	2016	PUC – SP
FREITAS, Ana Paula de.	Professores de ciências de ensino médio e a educação inclusiva no DF: expectativas, dificuldades e caminhos de superação.	2014	UNB
OLIVEIRA, Cristiane Lopes Rocha de.	Reflexões sobre a formação de professores de química na perspectiva da inclusão e sugestão de metodologias inclusivas aos surdos aplicadas ao ensino de química.	2014	UFJF
CHAMBAL, Luís Alfredo. BUENO, José Geraldo Silveira.	A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica	2014	Cadernos CEDES
MELO, Érika Soares.	Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual.	2013	UFSCar

Fonte: BDTD e SciELO. Elaboração própria

Ao iniciar a análise do parâmetro, a) distribuição geográfica, desta revisão sistemática, destaca-se a concentração de pesquisas selecionadas oriundas da região Sudeste brasileira, pois dos nove trabalhos escolhidos cinco são pertencentes a essa região, enquanto que duas pesquisas são da região Nordeste, uma da região

Centro-Oeste, uma da região Norte e não foram selecionados trabalhos na região Sul do Brasil. Essa perspectiva sugere analisar a manutenção do poder concentrada na região Sudeste, pois segundo Bourdieu (1984), as estruturas são dadas pelas relações de forças entre os agentes (indivíduos e grupos), ou seja, é a manutenção do monopólio da autoridade e referência em pesquisas no âmbito nacional.

Ressalta-se que as relações de forças do qual sugerimos nesta análise, também implica pensar na questão histórica ao apontar que o maior número de instituições de ensino superior encontra-se na região sudeste, por conseguinte justifica-se a maior produção acadêmica nesta região. Este contexto histórico conhecido como a expansão do ensino superior brasileiro inicia-se na década de 90 e têm no período de 2003 a 2010, um significativo aumento de 45 para 59 universidades federais, representando uma ampliação de 31%; e de 148 campi para 274 campi/unidades, representando um crescimento de 85% (BRASIL, 2012).

Ademais, entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior - Norte e Nordeste - apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país. Conforme a Secretaria de Educação Superior (Sesu), tais resultados são consequências dos investimentos da política de interiorização da universidade pública (BRASIL, 2015).

Para Swartz (1997), Bourdieu compreende a relação entre o sistema de ensino superior e a estrutura das classes sociais, de modo que a educação possui mais proximidade com a manutenção da desigualdade social do que com a redução. Nessa perspectiva, o sistema de ensino superior brasileiro mantém a ordem na transmissão de privilégios e reforça a divisão cultural e de *status* entre as classes (SWARTZ, 1997).

A discussão sobre a força simbólica exercida pelo sistema de ensino superior brasileiro é compreendida ao apontar o aumento das matrículas nas instituições de ensino superior localizadas na região norte e nordeste, em contra partida a produção acadêmica aqui apresentada permanece hegemonicamente concentrada na região sudeste. Segundo Swartz (1997), este mecanismo de dominação possibilita de forma discreta a reprodução da herança social.

Em virtude deste dado, podemos considerar que apesar do aumento do número de matrículas em universidades nas regiões brasileiras consideradas carentes na oferta do ensino superior, a hegemonia na produção se mantém na região sudeste, o que permite entender a violência simbólica, em que a manutenção do poder invisibiliza academicamente a região. Nesse sentido Bourdieu (2012) afirma.

violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2012a, p. 07-08).

Ou seja, amplia-se a oferta de matrículas no ensino superior e simbolicamente se constrói um cenário favorável, haja vista que o déficit é reduzido. Mas apesar dos números favoráveis, mantém-se a hegemonia acadêmica e com ela os privilégios sociais. Dessa maneira, compreende-se a estratégia como uma forma simbólica de violência, tão imperceptível que passa desatento aos olhos.

Em consonância com a discussão, outro fator relevante se refere à produção das pesquisas, pois apesar de nos últimos anos haver uma tendência de cortes financeiros na educação superior, bem como a tentativa discursiva do atual governo de diminuir o trabalho desenvolvido nas universidades, percebe-se que dos nove trabalhos selecionados, oito são oriundos de instituições públicas, tal constatação indica que as instituições públicas se mantêm como protagonistas no desenvolvimento de pesquisas no Brasil, apesar dos dados atuais do Censo da Educação Superior realizado em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontar que a matrícula, na rede pública, cresceu 0,1% e, na rede privada, 2,4%.

De acordo com Durham e Sampaio (1995) a relação entre o ensino superior público e privado no Brasil corresponde desde a década de 30, quando se idealizou a modernização das universidades relacionando-as com a pesquisa. No entanto, este ideal esteve bem mais atrelado à universidade pública, neste sentido, o setor público se orientou na direção em realizar o modelo dominante, criando universidades de caráter médio e grande porte, multidisciplinares, as quais, pelo menos formalmente, implementaram a pesquisa como parte de suas atribuições institucionais. Esta perspectiva histórica contextualiza o maior número de trabalhos oriundos de universidades públicas.

É neste sentido que, os trabalhos sobre a formação de professores no Brasil possuem muitos registros, no entanto ao adicionar a relação da formação docente com pessoas com deficiência e ensino médio, foi notória a escassez dos trabalhos. Apesar da pouca produção na área pesquisada e a maciça presença de pesquisas da região sudeste e de universidades públicas, os trabalhos apresentados nesta revisão sistemática trazem profunda reflexão e direcionam para a ampliação de discussão da temática. Assim, em seguimento ao proposto nesta investigação no quadro 2 é possível visualizar os procedimentos metodológicos dos trabalhos selecionados.

Quadro 2 – Procedimento Metodológico

AUTOR (A)	Procedimentos Metodológicos
SALTO, Mariana Picchi	Optou-se pela entrevista semiestruturada, no qual foi utilizada, com nove docentes de Ciências e Biologia, de quatro cidades diferentes, situadas no interior do Estado de São Paulo. Os dados obtidos durante a entrevista foram gravados, com o auxílio de um aparelho gravador e as respostas foram, posteriormente, transcritas. A análise dessas informações foi realizada seguindo os princípios de análise de conteúdo, formando três categorias distintas: gestão escolar; formação docente e a terceira e educação inclusiva.
GOMES, Alcení de Brito	Os dados analisados foram obtidos com uma entrevista semiestruturada. O referido estudo ocorreu no ano de 2018 e participaram deste estudo sete professores de Química atuantes no nível médio e técnico superior do IFPB de Campina Grande-PB. A metodologia de análise empregada baseou-se na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2006).
NORONHA, Lílian Freire.	O estudo foi desenvolvido a partir de uma Pesquisa de Levantamento como estratégia metodológica, com unidades de análises focadas nos setores que ofertam a formação continuada, utilizam ainda como fonte de informação a pesquisa documental e bibliográfica e questionários para as duas unidades de análise estabelecidas.
FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas.	Foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo, que envolveu a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa-ação, cujos instrumentos das coletas de dados foram a entrevista semiestruturada, a observação direta e o diário de campo.

SIMÕES, Maria Cristina Dancham.	Os dados foram coletados a partir acesso de documentos oficiais das licenciaturas sobre os planos de ensino das disciplinas que tratam da educação de pessoas com deficiências em universidades federais brasileiras, a pesquisa também recorreu aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).
FREITAS, Ana Paula de.	Utilizou-se como metodologia um curso de formação contínua para professores. O curso foi <i>lócus</i> de construção de dados, com foco no diálogo freireano e na perspectiva do professor reflexivo, e busca ouvir esses profissionais a respeito do tema e discutir sobre os desafios e conflitos que surgem na prática pedagógica na realidade da educação inclusiva. Os dados da pesquisa foram construídos a partir dos diálogos advindos do curso e analisados segundo pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).
OLIVEIRA, Cristiane Lopes Rocha de.	A realização desse estudo teve o caráter de pesquisa exploratória e descritiva, a partir do método indutivo e, para interpretação dos dados foi utilizado o <i>software</i> estatístico SPSS – <i>Statiscal Package for Social Sciences</i> . Os dados da pesquisa tiveram a discussão voltada para a análise de conteúdo.
CHAMBAL, Luís Alfredo. BUENO, José Geraldo Silveira.	Utilizou-se como procedimento a análise documental da organização acadêmica e curricular dos cursos ministrados nos Institutos de Formação de Professores (ensino médio) e cursos de nível superior.
MELO, Érika Soares.	A coleta de dados teve várias etapas: entrevistas semiestruturadas; reuniões coordenadas com as professoras de química e educação especial; observação das aulas e por fim intervenção em sala de aula para colocar em prática as atividades propostas.

Fonte: BDTD e Scielo. Elaboração própria

Ao apresentar os procedimentos metodológicos presentes nos trabalhos desta revisão sistemática não se pretende reduzir os dados a mera descrição, mas complexificar a discussão e relacionar ao sistema simbólico argumentado por Bourdieu (2010). Desse modo, o autor afirma que estes sistemas podem ser produzidos e ao mesmo tempo apropriados por um grupo e/ou pelo corpo de especialista e mais precisamente por um campo de produção e circulação relativamente autônomo (BOURDIEU, 2010).

Assim, em concordância com a perspectiva bourdieusiana faz-se necessário apontar a predominância de trabalhos que utilizaram a análise de conteúdo como meio de discutir os resultados (SALTO, 2020; GOMES, 2019; FREITAS, 2014; OLIVEIRA, 2014). Ao compreender esse processo, entende-se que a utilização de um procedimento metodológico em detrimento de outro, e ainda, a preferência de um autor (a) em razão de outro fazem parte das produções simbólicas que participam da reprodução das estruturas de dominação social, porém, fazem-no de uma forma discreta e quase imperceptível (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016). A fim de contextualizar esta questão, Nogueira e Nogueira (2016), afirmam.

Se tomarmos o campo literário como exemplo (...) o que está em jogo nesse campo são as definições sobre o que é boa e má literatura, de quais são as produções artísticas ou de vanguarda e quais são as puramente comerciais, de quais são os grandes escritores e de quais são os escritores menores. Mais do que isso, disputa-se constantemente a definição de quem são os indivíduos e as instituições (jornais e revistas literárias, editoras, universidades) legitimamente autorizadas a classificar e hierarquizar os produtos literários. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016. p. 31 e 32).

Ao retomar a discussão sobre o uso da análise de conteúdo nas produções desta revisão sistemática, observou-se a constância de trabalhos que utilizam Bardin. (1977), o que possibilita afirmar a complexidade social, haja vista que, na medida em que as sociedades se tornam maiores e com uma divisão do trabalho hermética, certos domínios de trabalho se tornam autônomos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016), ou seja, o que se busca é o domínio da produção, do controle e mais ainda pelo direito de legitimar, classificar e hierarquizar os bens produzidos.

Em outros aspectos, o que se objetiva nesta discussão é a partir da perspectiva do sistema simbólico de Bourdieu (2010), apresentar as relações de poder que permeiam o campo da pesquisa, isto é, instituições de ensino superior e pesquisadores são agentes da estrutura e disputam simbolicamente o poder a fim de validar a sua concepção teórica.

Assim, na perspectiva do sistema simbólico e das relações de poder, é possível apontar similaridades dos trabalhos desta revisão sistemática, o primeiro deles é quanto à escolha do tipo de pesquisa, por exemplo, Fortes (2017), Noronha (2017) Simões (2016), Chambal e Bueno (2014) optaram pela pesquisa do tipo documental. No que se refere à coleta de dados Salto (2020), Gomes (2019) e Melo (2013) optaram por utilizar a entrevista semiestruturada.

Em linhas gerais, os agentes do sistema simbólico, aqui sublinhados de pesquisadores, tenderão conscientemente ou não a adotar medidas conservadoras, que visam manter a estrutura do atual campo, de modo a se beneficiar com tais escolhas. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016), desse modo, mantêm-se as hierarquias e conseqüentemente os privilégios a eles destinados. Compreender as hierarquias simbólicas enquanto estruturas de reforço da dominação social é corroborar com Bourdieu (2010) ao analisar que essas estruturas reproduzem de forma suavizada a estrutura de dominação da sociedade. O prestígio simbólico aqui discutido é amplificado ao analisar o item da alínea c) resultados, conforme pode-se verificar na tabela 3.

Quadro 3 – Resultados

AUTOR (A)	RESULTADOS
SALTO, Mariana Picchi	Os dados mostram que os professores reconhecem a importância do aprimoramento da sua prática pedagógica através dos processos formativos, entretanto, reiteram que, para que isso ocorra, é necessário tanto o engajamento da gestão escolar, como a possibilidade da oferta de cursos de formação continuada, nas redes públicas e privadas, que considerem as reais necessidades dos professores e, ainda, a realidade mais urgente que vivenciam nas salas de aulas, especialmente em relação à inclusão escolar e ao ensino de Ciências e Biologia.
GOMES, Alcení de Brito	No que diz respeito aos professores de química, os resultados obtidos apontam para a importância de formação inicial e contínua no campo da educação especial, especialmente na perspectiva inclusiva. (...) A falta de uma formação docente ampla, especialmente no que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva, cria obstáculos à proposta de inclusão.
NORONHA, Lílian Freire.	Quanto aos professores, 92,0% informaram não ter realizado nenhuma formação continuada, relacionada à Educação Especial, nos últimos três anos.
FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas.	Os resultados obtidos ratificaram a pertinência da realização de um curso de atualização de um curso voltado para a inclusão do aluno com deficiência visual, por meio do qual os saberes docentes frente a esses alunos foram construídos ou reconstruídos.
SIMÕES, Maria Cristina Dancham.	Impossibilidade de afirmar que os futuros professores são preparados para lidar com os alunos e suas singularidades, seja ele com deficiência ou não ; (...) que haja estratégias ou princípios que definam, como horizonte, a educação dos educadores para romper com a reprodução e permanência da barbárie, da violência e do preconceito social. (...)

FREITAS, Ana Paula de.	os resultados denotam a necessidade de uma formação que privilegie uma reflexão a respeito da inclusão escolar e que estimule o desenvolvimento de um olhar diferenciado do professor para os estudantes com necessidades educacionais especiais, de modo que o docente possa enxergar esses estudantes como sujeito social, constituído de sua subjetividade, singularidade e diversidade acima de sua deficiência.
OLIVEIRA, Cristiane Lopes Rocha de.	Há necessidade de aproximação social, cultural e linguística de pessoas ouvintes com pessoas Surdas na sala de aula, a partir de relações alunos x professor x intérprete. (...) importância da formação inicial e continuada de professores para que, posteriormente, ofereçam um ensino inclusivo de qualidade, (...).
CHAMBAL, Luís Alfredo. BUENO, José Geraldo Silveira.	pode-se constatar a pouca importância que esses temas assumem nas proposições curriculares do Ministério da Educação, que redundam em uma situação de precariedade na formação docente na perspectiva da educação inclusiva nos Institutos de Formação de Professores (nível médio). Por outro lado, a formação docente nas universidades, em razão do seu caráter autônomo, caracteriza-se pela diversificação, dispersão e diferenciação na denominação, conteúdo e bibliografia dos cursos e disciplinas específicas oferecidas.
MELO, Érika Soares.	Os resultados mostram a preocupação da professora de química com seus alunos deficientes visuais, pois ela nunca havia lecionado para essa população pesquisa ressalta como foi positivo a parceria entre a professora de química com a professora da educação especial, o que culminou na adaptação de materiais, melhor desempenho dos alunos DV (...).

Fonte: BDTD e Scielo. Elaboração própria

Ao dissertar sobre o item c), foi possível identificar e analisar que, a totalidade dos trabalhos, apresentam como resultados aspectos que consideram a relevância da formação inicial e continuada na perspectiva da educação especial. Em contrapartida, apesar da importância apontada, as pesquisas sugerem que a temática em questão sofre invisibilização histórica e/ou não é considerada na formação docente.

A pesquisa evidencia a cultura dominante exercendo, no sentido de, revelar a ausência histórica de políticas públicas que visem à formação docente para o atendimento/ escolarização da pessoa com deficiência. Em contrapartida, nos últimos anos houve uma tentativa política de minimizar os efeitos da invisibilização da temática na formação inicial, como pode ser visto no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que faz a seguinte definição.

A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (DECRETO-LEI nº 5.626/05 – Art. 3º).

Em complemento ao Decreto nº 5.626, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Art. 13, parágrafo 2º)

Os aspectos legais subsidiam a implementação de disciplinas da educação especial e LIBRAS nos cursos de formação de professores. No entanto, os resultados apontam para o déficit formativo sobre a temática, dessa maneira, cabe questionar se a exigência mínima tem sido o suficiente para preparar o professor para o atendimento/ escolarização do estudante com deficiência?

Apesar do questionamento, esta investigação não pretende responder sobre a eficiência das políticas de inclusão, mas discutir dentro do panorama dos sistemas simbólicos as relações de poder que reproduzem a hegemonia. Dessa maneira, pode-se considerar que apesar da tendência legal na garantia de uma formação inicial voltada para a diversidade, mantêm-se as invisibilidades dos indivíduos com deficiência, haja vista que, a engrenagem educacional funciona para minimizar as problemáticas com a tendência de reproduzir a estruturação das práticas sociais.

No tocante da discussão, faz-se pertinente refletir sobre a relação dialética entre as dimensões subjetivas e objetivas do mundo social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016), pois, é por meio dessa perspectiva que se pretende encontrar uma forma de mediação entre as estruturas e as práticas sociais, haja vista que, os resultados das investigações conduzem para a necessidade de políticas de formação continuada para o atendimento/ escolarização do estudante com deficiência, e a base legal ampara o direito de disciplinas que subsidiem a questão.

No entanto, ainda sim, temos um cenário de déficit formativo e de estratégias para o atendimento do público em questão.

Dentro do pensamento dialógico, este capítulo buscou encontrar uma ponte entre as dimensões objetivas e subjetivas, de modo que a estruturação das práticas sociais não seja considerada meramente mecânica, bem como as práticas sociais não seriam conduzidas de forma autônoma, assim encontrar esse elo é reconhecer a perspectiva praxiológica de Pierre Bourdieu, nessa conformidade os resultados seriam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos traduz a sua forma de ver o mundo, suas preferências e estariam previamente estruturadas em relação à ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

O cenário dos trabalhos coletados nesta revisão sistemática externaliza as relações de poder no âmbito das pesquisas acadêmicas. Por meio, desta investigação é possível entender a dimensão das relações sociais e os sistemas simbólicos que estruturam as práticas sociais. Mais do que analisar o panorama da pesquisa científica, sobre o objeto de estudo, pode-se compreender a formação inicial e continuada de professores a partir da ótica dialógica da estrutura e das práticas sociais.

Assim, a dominação social, a hegemonia da produção acadêmica, a violência simbólica e a invisibilização da pessoa com deficiência se entrelaçam nas estruturas estruturantes e tendem a manter o *status* hierárquico dos que estão no topo.

A perspectiva de análise crítica dos dados revela o abismo das produções científicas na Amazônia, apesar das buscas registrarem um trabalho oriundo da região norte, este não reflete a realidade das escolas e dos agentes amazônidas. E ao complexificar essa relação e, atribuir a este agente a condição de pessoas com deficiência, pode-se afirmar a dupla invisibilidade.

Pode-se considerar neste aspecto o apagamento que pessoas com deficiências oriundas de territórios indígenas na Amazônia, ribeirinhos, quilombolas não foram mencionados e/ou não há interesse em se realizar pesquisa sobre as pessoas que são pertencentes a este local.

Considero que diante do exposto, é necessário para além de discutir formação inicial e continuada no ensino médio e pessoa com deficiência, refletir sobre os processos hegemônicos no âmbito acadêmico, bem como a necessidade

de investimento, reconhecimento e representatividade das pesquisas de regiões do Brasil que são/ estão historicamente silenciadas e invisibilizadas.

3. PERSPECTIVAS BOURDIEUSIANAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antes de iniciar a discussão teórica neste capítulo, é importante destacar os motivos que levaram a escolha dos estudos de Pierre Bourdieu como referencial teórico deste trabalho. No primeiro momento foi necessário considerar o ser humano enquanto ser social e ao mesmo tempo singular e histórico, em segundo realizar uma pesquisa reflexiva em que seja possível entregar à sociedade conhecimentos que possam ser utilizados para a melhoria efetiva da vida cotidiana. Com base nessas justificativas buscou-se a compreensão conceitual de Pierre Bourdieu, pois a investigação aqui apresentada entende a pesquisa como uma atividade racional e não meramente a busca de um cenário místico (SCARTEZINI, 2011). A racionalidade construída ao longo da pesquisa ocorreu por meio da triangulação de fatores que apontam o contexto histórico social do *lócus* de investigação, os participantes da pesquisa aqui analisados enquanto agentes sociais e a formação de professores que atrelada ao contexto de escolarização do estudante com deficiência permitiu aprofundar a discussão das estruturas estruturantes e a escola enquanto componente da perspectiva reprodutivista.

Acerca da decisão pelo uso do termo formação de professores e/ou formação continuada corrobora-se com Marin (2019) ao definir que tais terminologias podem ser colocadas no mesmo bloco por serem consideradas semelhantes. Segundo a autora trata-se de colocar como eixo principal o conhecimento, o centro da formação inicial, da formação continuada, de fazer e usar pesquisas que valorizem o conhecimento produzido pelos professores como forma de auxiliar, construir e superar as dificuldades.

Ressalta-se ainda que não se pretende neste trabalho constituir dogmas quanto aos dados e discussões e justamente por acreditar nessa perspectiva é que se corrobora com Bourdieu ao entender que para fazer ciência seria preciso “[...] evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico.” (BOURDIEU, 2010. p.42).

A flexibilidade teórica científica de Pierre Bourdieu permite ir à diante da discussão sobre a formação de professores, especialmente por possibilitar a constituição histórica da formação docente na mesorregião do Marajó e por considerar que a formação de professores está intimamente ligada à representação social, escolarização e prática docente para com o estudante com deficiência na região. Nesse sentido, não é qualquer atividade educativa que pode ser considerada

como prática, pois segundo Sacristán (1999) essa é uma ação orientada, com sentido, tecida na estrutura social tendo o agente um papel fundamental.

As relações de poder estruturam as formas básicas do capital, seja a partir do capital econômico, o capital social e o capital simbólico que juntos formam as classes sociais ou o espaço multidimensional. Sobre este aspecto Bourdieu explicita

o mundo social pode ser concebido como um espaço multidimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos." (BOURDIEU, P. 1987. p.4)

A classe social enquanto esquema multidimensional acrescenta a cultura como uma forma de relação de poder, no sentido de não estar subordinada, mas inter-relacionada às outras formas de dominação. Portanto, o capital cultural pode ser compreendido de forma abrangente, na medida em que a cultura reflete e/ou atua sobre a condição de vida dos indivíduos. (SILVA, 1995).

Outra questão se refere ao capital cultural que pode ser analisado sob dois vieses distintos e ao mesmo tempo interligado: o primeiro tem relação com o que se considera como "incorporado" que nada mais é do que aspectos culturais específicos de classe e transmitidos entre as gerações por meio da socialização primária, o outro ponto tem relação ao "institucionalizado" e representa os títulos, diplomas, e outras credenciais educacionais (JOPKE, 1986). A proporção de afastamento é a mesma de aproximação, pois ao considerar que o capital incorporado está atrelado ao institucionalizado, pode-se entender a escola enquanto estrutura que facilita o trânsito no processo escolar àqueles indivíduos que possuem determinados tipos de capital incorporado. Assim, ambos os esquemas fazem parte da estrutura e correspondem a mecanismos de reprodução, daí a relevância de pesquisas que envolvam a formação de professores e a escolarização do estudante com deficiência.

Alinhado a essa perspectiva, a cultura dominante é amplamente defendida e difundida, de modo que a escola torna-se indutora desse processo. Logo, ao pensar

que o *locus* desta investigação, possui um sistema de disposições que reproduzem a cultura de elite, é corroborado com a íntima relação da constituição do *habitus*, e o quanto a formação de professores contribui para a (re) construção das práticas pedagógicas.

De acordo com Sampaio (2016) as práticas se explicam em seu contexto de ocorrência e deve ser entendida em seu caráter histórico e contextual, sua constituição, como resposta a necessidades daquela escola, sua manutenção como tradição que ainda faz sentido para aquele grupo de professores, e que significado têm dentro da escola, sua justificativa, de acordo com o problema para o qual constituem um caminho de solução. Dessa forma indaga-se, a prática docente é fruto da formação profissional?

O questionamento possibilita refletir que a prática docente não é reprodução passiva da formação inicial e/ou das normas oficiais-ações, pelo contrário, são constituídas pelas redes de relações e envolvimento dos agentes, no que se refere a sua história, sua formação e seu *habitus*. (SAMPAIO, 2016). Destarte, o agente possui característica própria que concedem disposições para modificar ou resistir à força do campo, no qual estão inseridos. Desse modo, para Bourdieu (2010) a noção de *habitus*

[...] exprime sobretudo a recusa a toda uma série de alternativa nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do indivíduo) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanismo, etc. [...] tal noção permitia-me romper com o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito ou da consciência, a da economia clássica e do seu *homo economicus* que regressa hoje com o nome de individualismo metodológico. Retomando a velha noção aristotélica de *hexis*, convertida pela escolástica em *habitus*, eu desejava reagir ao estruturalismo e sua estranha filosofia da ação que, implícita na noção levi-straussiana de inconsciente, se exprimia com toda clareza entre os althusserianos, com o agente reduzido ao papel de suporte da estrutura. (BOURDIEU, 2010. p.60-61).

Então, o *habitus* pode ser considerado como um conjunto de conhecimentos e disposições adquiridas e incorporadas ao longo do tempo. Sobre o aspecto histórico conceitual pode-se aceitar que originalmente teve sua origem a partir da obra de Bourdieu, no contexto de sua reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução social. Até os anos 1960, a escola era vista como uma instituição de socialização, a qual contribuiria, de forma direta, para a democratização da sociedade, ao promover igualdade de oportunidades, acreditava-se em sua neutralidade no tratamento de

todos os alunos, independente do grupo social de origem. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2014).

Sabe-se hoje que a ideia de neutralidade é inexistente especialmente quando a análise é sob a ótica do modelo econômico e social do qual fazemos parte, no entanto a complexidade torna-se maior ao direcionar essa perspectiva para a região do Marajó, pois há de se considerar a disparidade de investimentos em políticas públicas ambientais e educacionais na região. Desse modo, colocar em prática um programa de formação continuada sobre a escolarização do estudante com deficiência na região, implica revelar as desigualdades históricas e a constituição do *habitus* professoral.

Ao discutir esse aspecto não se deseja antecipar os resultados e/ou limitar o conceito de *habitus* ao mero caráter mecânico e inescapável de produtor da reprodução social, mas considerar o *habitus* enquanto conceito passível de interferências e mudanças de acordo com o contexto histórico e social. Nessa perspectiva, Brandão (2010) considera que a análise das razões práticas - *habitus*, incorporadas socialmente permitem aos agentes agir segundo o “senso do jogo”, ou seja, agir no espaço social (sociedade) de acordo com as regras do jogo social (que podem variar segundo os diferentes campos) sem necessidade de, a cada momento, recorrer à razão para decidir o que fazer. Ao direcionar a análise às razões práticas, Bourdieu (2010) não nega a ação racional, mas simplesmente enfatiza o peso das razões práticas geradas pelo *habitus* na vida social.

As implicações das razões práticas no cotidiano escolar relacionam a problematização quanto à escolarização do estudante com deficiência, mais do que pensar nos impactos da escolarização, Bourdieu (2010) permite remontar aspectos históricos e políticos indutores da representação que se constitui acerca do estudante com deficiência por professores que atuam no ensino médio na mesorregião do Marajó.

3.1 Comunidade escolar e contexto familiar: o *habitus* em foco

A percepção de professores sobre o entorno, o que cerca, da comunidade escolar e da formação profissional direciona o movimento que se pretende imprimir nos espaços escolares. A referência histórica se materializa, nos discursos e nas ações pedagógicas e implica na constituição de estratégias que pode ou não ser inclusiva, esta noção filosófica de inclusão na sua esfera mais ampla possibilita

abranger inclusive a outros públicos que não sejam somente relacionados ao PAEE, mas todos que estão à margem da sociedade. No entanto, para esta investigação deter-se-a à discussão da escolarização da pessoa com deficiência e o impacto que a formação docente causa neste processo.

Por considerar a formação de professores crucial no processo de alteração da dinâmica escolar, compreende-se também que a escola se torna o espaço onde se aprende a profissão professor, bem como se configura enquanto contexto da ação docente. Nesse sentido, carregado de historicidade e significados a formação de professores para a escolarização do estudante com deficiência traduz o *habitus* constituído e constituinte na figura de professores que atuam no ensino médio no arquipélago do Marajó. Acerca do *habitus* Bourdieu (1983) o entende como

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente "regulamentadas" e "reguladas" sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1983, p. 15).

Ao retomar a necessidade de aspectos conceituais que possibilitaram a flexibilidade na discussão, faz-se necessário apontar o que Bourdieu (1983) quis dizer sobre o *habitus*, no sentido de entender como as estruturas estruturadas estão predispostas a funcionarem como estruturante ao passo que resulta em produtos que não sejam necessariamente fruto da obediência de regras, ou seja, a ação não possui uma liderança organizadora e muito menos há necessidade de projeção consciente dos objetivos. Dessa forma, a representação sobre o estudante com deficiência se entrelaça com as experiências individuais dos docentes, seja no campo profissional ou familiar e encontra apoio na escola enquanto estrutura estruturante.

Sobre este aspecto corrobora-se com Bourdieu (2009), ao considerar que o ponto inicial de debate é o contexto familiar, pois se leva em conta este âmbito como primeira socialização, é neste contexto onde se forma o primeiro mundo do indivíduo pelo *habitus*, a partir da relação estabelecida com os condicionamentos sociais do seu meio e classe social. A posição na hierarquia social em conjunto com os capitais econômico, cultural, social são inculcados pela criança formando um "*habitus*" que atua como esquema de percepção (modo de ver e classificar o mundo) e esquema

prático de ação (modo de agir no mundo e em um campo específico como o da escola).

O *habitus* pode ser visto como uma síntese dos estilos de vida e dos gostos pelos quais apreciamos o mundo e nos comportamos nele (BOURDIEU, 2007). A partir dessa premissa, a constituição histórica do *habitus* reflete na forma como se pensa e se materializa a escolarização do estudante com deficiência e é com base nessa discussão que se faz necessária a execução de um programa de formação continuada para professores do ensino médio, haja vista que a égide do programa se constitui de forma colaborativa, o que possibilita na investigação analisar as diferentes concepções, práticas, representações, intervenções e possibilitar aos professores para além de pensar em estratégias para a escolarização do PAEE, perceber a diversidade docente em uma relação mútua e contínua de troca de conhecimentos.

3.2 Violência simbólica e formação de professores: algumas reflexões teóricas

Os constructos teóricos em consonância com os objetivos da pesquisa tencionam o papel da formação de professores para a escolarização do estudante com deficiência. Assim, faz-se necessário partir da contextualização histórica do atendimento à pessoa com deficiência e principalmente considerar o modelo de atendimento e a influência desse modelo na formação de professores e no cotidiano escolar.

A contextualização histórica indica a visão médica como dominante nas percepções de normalidade. Esta visão contribui significativamente para a construção de representações acerca da pessoa com deficiência. Logo, a construção social a partir da visão médica implica na elaboração de identidades que constituem um processo de diferenciação e a constituição de grupos em oposição: “nós” e “eles” (SILVA, 2014).

Ao compreender essa perspectiva Abberley (1987) aponta que o modelo médico da deficiência, reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência, ignorando o papel das estruturas sociais para a sua opressão e marginalização. Em consonância com esta ideia, a discussão sobre a visão médica de deficiência, externaliza a marcação simbólica que oprime as pessoas com deficiência, de modo que a marcação define os aspectos do qual damos sentido às

práticas e as relações sociais, como por exemplo, quem é incluído ou excluído do meio (SILVA, 2014).

Em contraposição a essa perspectiva surge o modelo social de deficiência que tem como base os aspectos sociais por considerar que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade (OLIVER, 1990).

Ao externalizar o anseio dos participantes em um programa de formação continuada se possibilita a discussão e reflexão da realidade local, da historicidade, dos anseios da escola, dos estudantes com deficiência e das necessidades dos professores quanto aos aspectos avaliativos, metodológicos e pedagógicos. No entanto, ao abordar a escola enquanto estrutura estruturante corre-se o risco de impor e reproduzir noções e categorias que utilizamos corriqueiramente em nosso cotidiano, por isso o cuidado reflexivo e flexível quanto à discussão.

Dessa forma, não se pretende invisibilizar a discussão quanto às relações de poder no ambiente escolar, mas propõe-se que a discussão caminhe para a compreensão da construção colaborativa do programa de formação continuada, na troca mútua de conhecimento e no entendimento da disputa simbólica presente nas ações pedagógicas, discursos e na escolarização da pessoa com deficiência.

Ao considerar esse aspecto, a violência simbólica segundo Bourdieu (2010, 1991) é resultado do poder simbólico, reforçando a imposição dos sentidos e a naturalização das relações de poder. É também resultado da imposição da ideologia através do discurso. Para Bourdieu (1991), o poder simbólico pressupõe o “não reconhecimento da violência que é exercida através dele” (ibid. p. 209). Com isso, o autor caracteriza também a violência simbólica como uma violência silenciosa, porque os oprimidos não se reconhecem como oprimidos, já que falham em identificar a própria violência como tal. Trata-se da naturalização dos sentidos gerados pela dominação.

Sobre a ação pedagógica Bourdieu (2014) considera que toda ela é objetivamente uma violência simbólica, haja vista que ocorre uma imposição, um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural em detrimento de outra. Desse modo, compreende-se que toda a ação pedagógica exercida por membros de mesma formação social ou de outro grupo são proposições que seguem também de

membros do grupo familiar ou pelos agentes explicitamente convocados para este fim por uma instituição com função direta ou indiretamente exclusiva ou parcialmente educativa, aqui sublinhadas as escolas. (BOURDIEU, 2014).

Logo, as proposições definem toda formação social, no sentido que de que ao dispor discutir a ação pedagógica corrobora-se com BOURDIEU (2014) na amplitude da reflexão, haja vista a compreensão de que a formação do professor se constitui a partir da historicidade de cada agente participante desta investigação, cabe ressaltar que para o autor a proposição de número quatro, assim entendida a que ocorre na instituição escolar é caracterizada expressamente por uma ação pedagógica que reproduz a cultura dominante. Dessa forma

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (BOURDIEU, p. 27. 2014).

Assim, a violência simbólica que atinge os estudantes com deficiência perpassa por diferentes situações no cotidiano escolar seja na falta de acessibilidade arquitetônica, curricular, comunicacional, atitudinal e discursiva. Em volta disso, os professores enquanto agentes sociais compõem o cenário das relações de poder como peças estruturantes na constituição do *habitus*. É por meio dessa engrenagem que a perspectiva reprodutivista mantém a hegemonia dos grupos considerados privilegiados em detrimento dos desfavorecidos aqui representados pelas pessoas com deficiência.

Em complemento com essa discussão, Marin e Nascimento (2010) traduzem as desigualdades sociais que movem os agentes da escola para a seleção dos estudantes a obter sucesso ou fracasso. As escolhas tomadas no ambiente escolar revelam a violência simbólica vivenciada pelos grupos que não se enquadram na normativa exigida, é importante ressaltar que ao adotar essa narrativa, há a possibilidade de considerar diferentes grupos que não necessariamente esteja relacionado com pessoas com deficiências, mas grupos minoritários e invisibilizados historicamente como: LGBTQI +, quilombolas, indígenas, e tantos outros grupos que veem em seus corpos a marca estigmatizante que reproduz na exclusão os fatores relacionados à pobreza, costumes, língua.

Dispor dessa discussão permite acrescentar a violência simbólica com que professores estão sujeitos, pois ao considerar esses aspectos o alcance da precarização não se limita a figura do estudante com deficiência, mas todas as partes que compõem a estrutura. Desse modo, a violência se materializa seja nas condições de trabalho do professor, nos salários, na razão professor/aluno, na rotatividade/itinerância, carga horária de trabalho/ de ensino, tamanho das turmas (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Obviamente que pensar todas estas questões direcionam para as práticas pedagógicas que são reproduzidas, conseqüentemente os estudantes com deficiência recebem assim como os professores a violência como num ciclo reprodutor e reprodutivista. No entanto, não se pretende neste capítulo teórico reduzir os conceitos, mas possibilitar ampliar as dimensões de compreensão. Logo, para Almeida (2005) a perspectiva da reprodução pode ser compreendida como uma condição de subsistência das sociedades, e em se tratando de sociedade capitalista, a reprodução deve ocorrer sob as bases da dominação que sustentam essa forma de organização social (ALMEIDA, 2005). Assim, a estruturação do modelo social depende da eficiência do processo de reprodução e, conseqüentemente, de seus instrumentos.

Ao compreender esse aspecto, retoma-se a discussão da escola, enquanto instituição parte da estrutura estruturante que trabalha de maneira sutil, porém de modo eficaz, no sentido de reproduzir a dominação necessária à sobrevivência dessa sociedade (ALMEIDA, 2005). Logo, para Bourdieu (2014), a escola é uma instituição fundamental na formação do ser social por trabalhar com a educação formal do indivíduo. Essa instituição (escola) alimenta o *habitus* em conformidade com a reprodução social e torna-se eficiente na medida em que dissimula as relações de dominação e concede à ação pedagógica, pelo discurso da neutralidade, uma legitimidade inquestionável (ALMEIDA, 2005).

Dessa forma, a escola obscurece a realidade e exclui o reconhecimento da sua força simbólica, concedendo uma aparência natural aos seus procedimentos, discursos e práticas na inculcação do arbitrário cultural. O entendimento do movimento reprodutivista da manutenção do *status quo*, por meio das estruturas estruturantes, da constituição de discursos opressores e da violência simbólica.

Nesse processo, acerca do trabalho pedagógico Bourdieu (2014), considera que

produz o hábito como sistema de esquema de pensamentos, de percepção, de apreciação e de ação, produz o desconhecimento das limitações implicadas nesse sistema, de sorte que a eficácia da programação ética e lógica por ele produzida se encontra redobrada pelo desconhecimento das limitações inerentes a essa programação (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 62)

O trabalho pedagógico é fruto do investimento em ou ausência de políticas formativas para a escolarização do estudante com deficiência, no sentido de que a inclusão e/ou exclusão acontece sobre a sutileza das estruturas. Acerca da escola, um dos principais mecanismos discursivos sobre a instituição, é sobre esta ser capaz de igualar as condições dos indivíduos, porém, Bourdieu (2014) entende que a escola reforça e reproduz as diferenças ao utilizar como parâmetro de saber transmissível a cultura dominante com todas as implicações sociais nela contidas. Em consonância com esta afirmação, Bonnewitz (2003) ressalta o caráter reprodutivista da escola ao perceber que sua ação contrária à neutralidade apresentada no currículo, nas avaliações, na ideologia do dom, servindo como instrumento da classe dominante.

Apesar da perspectiva reprodutivista, compreende-se que os aspectos conceituais apresentados não são engessados, fixos, mas fazem parte da contextualização local, das referências histórico-social com que cada agente está sujeito a vivenciar. Desse modo, entende-se a flexibilidade das questões e enquanto linha histórica e a possibilidade de mudanças que o fenômeno estudado está sujeito de acordo com tempo e espaço em que se traduz.

4. MÉTODO

Neste capítulo tem-se como propósito apresentar os elementos teórico-metodológicos desta pesquisa, bem como os aspectos éticos, tipo de pesquisa, a contextualização da região pesquisada, o *lócus* da investigação, a caracterização dos participantes e discorrer sobre a estruturação do programa de formação continuada, além de outras informações.

Dessa maneira, ao abordar sobre a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um programa de formação continuada para professores do ensino médio, na perspectiva da escolarização do estudante com deficiência, optou-se nesta investigação pela utilização de abordagem qualitativa, pois ao corroborar com Cellard (2008) compreende-se esta abordagem como um estudo que busca conhecer o porquê das coisas e os fatores que circundam o objeto de estudo.

Para Koller, Couto e Hohendorff (2014), em pesquisas qualitativas é possível observar, coletar e descrever informações sobre como as diferentes variáveis podem estar relacionadas. Além disso, ao utilizar este método, o pesquisador se propõe a refletir sobre os dados obtidos e aprofundar a compreensão sobre o objeto estudado.

Na perspectiva de Flick (2009), as abordagens de natureza qualitativa têm em comum o fato de buscarem detalhar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que lhe está acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. Outro aspecto relevante também apontado por Flick (2009) é em relação ao papel dos pesquisadores, pois são uma parte importante do processo de pesquisa, seja em termos de sua própria presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em termos de suas experiências no campo e com a capacidade de reflexão que trazem ao todo, como membros do campo que se está estudando.

Para Triviños (2009) a pesquisa qualitativa direciona para a compreensão das realidades mais complexas, pois, o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade metodológica para realizar seu estudo e aprofundar o entendimento de populações específicas.

Ao compreender que esta investigação tem como proposta a formulação e execução de um programa de formação continuada de professores é que se faz necessário embasar nos pressupostos da pesquisa colaborativa, haja vista que, em

sua definição original, significa fazer pesquisa “com” os profissionais e não “sobre” eles (LIEBERMAN, 1986).

Desse modo, a pesquisa colaborativa se insere no conjunto de práticas de pesquisa de caráter participativo e tem recebido na literatura diferentes denominações, como pesquisa-ação, pesquisa-ação-colaborativa, pesquisa participante, pesquisa em parceria etc. (DESGAGNÉ; *et al.* 2001).

Esta prática de pesquisa corrobora com a intencionalidade da investigação ao atender a perspectiva de elaboração do programa formativo em coparticipação com os professores, pois segundo Tripp (2005).

Pesquisa ação é uma forma de investigação ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. [...] as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (p. 447).

Em essência, a pesquisa-ação-colaborativa é um processo que permite ao profissional melhorar o processo de ensino-aprendizagem, isto é, a práxis, enquanto também contribui para o desenvolvimento de sua própria profissão (SAGOR, 1992).

A sequência das ações tomadas pelo pesquisador em parceria com os participantes possibilita a reflexão-ação da práxis docente, bem como a compreensão histórico-social do objeto estudado. Nesse sentido, é também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005).

A tomada de consciência metodológica direciona a investigação para a reflexão constante, haja vista que dificuldades inerentes a sua aplicação podem ser passíveis de ocorrer especialmente em função da ingenuidade metodológica de pesquisadores iniciantes ao cair no risco do agir estratégico, dificultando assim a pesquisa de caminhar na direção da sua intencionalidade (FRANCO, 2015).

De todo modo, ao propor a pesquisa-ação colaborativa corrobora-se com Bourdieu (2004) ao manifestar sua indagação sobre o uso social da ciência, já que enquanto pesquisador há o compromisso social, com a ordem pública e a serviço da humanidade. A problematização direciona a compreender os usos que a sociedade pode fazer e faz da ciência.

Desta maneira, por meio da pesquisa-ação colaborativa busca-se atender os objetivos desta investigação ao considerar que as ações acerca da proposta de formação continuada sejam pautadas na realidade de professores que atuam no ensino médio da rede pública estadual do Pará, na região do Marajó e principalmente considerem as concepções e a construção de estratégias de escolarização de estudantes com deficiência no *lócus* de investigação.

Somado a estes pressupostos, considera-se também que esta investigação alinhou a metodologia de modo a permitir que a discussão obtivesse profundidade, no sentido crítico de análise e compreensão dos dados pesquisados, desse modo, a fim de garantir o alinhamento metodológico, buscou-se o conhecimento crítico de Pierre Bourdieu para desvelar e sustentar a discussão e a articulação do social, a partir da análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias e da gênese das condutas (THIRY-CHERQUES, 2006).

Ao considerar esta perspectiva Bourdieu (1994a) tem como ponto de partida a releitura dos critérios do objetivismo e da fenomenologia para a elaboração do modo de análise da sociedade, ou seja, a praxiologia. A principal questão do alinhamento metodológico com o processo de análise em Bourdieu é romper com a polarização entre subjetivismo e objetivismo, de modo que responda as questões referentes as ações sociais (BOURDIEU, 1994a). Assim, o mundo social é centrado na figura do agente social, direcionado para a racionalidade e a estrutura das relações.

O jogo de ideias, o embate das relações, a busca da dialética compõe o processo de significação e resignificação do conhecimento praxiológico o que pode ser considerado por Bourdieu (1994a, p.60) a “teoria da prática ou modos de engendramento das práticas”. Para o autor “o conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las” (BOURDIEU, 1994a, p. 48).

Nesse movimento, considera-se que a exterioridade envolvida no processo foi apreendida da realidade objetiva, podendo transformar-se em realidade a partir da interiorização. Ou seja,

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da

exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1994a, p. 47).

A ruptura do conhecimento objetivista e a necessidade da perspectiva crítica, têm como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1994a, p. 47).

Nesse sentido, a ciência, a pesquisa, o *lócus* da pesquisa, os agentes participantes e as escolhas aqui pautadas, fazem parte desse universo denominado de campo e das relações de poder que conduzem o processo e é por meio desse movimento exteriorização da interioridade e da interiorização da exterioridade que esta investigação se propõe a analisar o objeto de estudo aqui proposto.

4.1 Aspectos éticos

Com o objetivo de cumprir os procedimentos éticos para pesquisas científicas, o presente estudo foi aprovado no Comitê de ética de Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cumprindo com as exigências da Resolução 466/12, sob o número do CAEE 28263820.9.0000.5504, além da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) pelos participantes. Apesar dos protocolos de pesquisa, não se objetiva apenas o cumprimento mecânico de formalidades científicas, mas entender que a conduta ética é atingida através do agenciamento de situações, processos e relações que vão muito além do preenchimento de informações sobre o que se quer e sobre como investigar. (GRISOTTI, 2015).

Por compreender este aspecto, esta investigação optou pela manutenção do sigilo dos participantes, haja vista que a cidade pesquisada apresenta população estimada em 25 mil habitantes e apenas duas escolas de ensino médio, assim justifica-se o anonimato informado no TCLE, a fim de evitar qualquer exposição e/ou constrangimentos a partir dos dados informados e discutidos ao longo desta pesquisa.

4.1.1 Contextualização da região pesquisada

A Amazônia brasileira, historicamente, vem atravessando por inúmeros processos de degradação: desmatamento, fragmentação de habitat, superexploração de espécies, queimadas, e, atrelado a isso, a grande desigualdade social. Nos últimos anos houve uma acentuada devastação fruto de políticas ambientais que facilitam a implantação de grandes projetos ligados à geração de energia elétrica e extração de minério, além da fronteira agrícola e pecuária que avança no bioma amazônico.

Há de se considerar que a devastação da floresta consentida, legalizada juridicamente e estimulada pelo atual governo é só um dos entraves que a região possui, pois ao analisar a degradação do bioma sob a perspectiva da ilegalidade, podemos citar a frequente extração de madeira em terras indígenas, a extração irregular de minério nos rios da bacia amazônica, situação que gerou nos últimos meses o escurecimento das águas do rio Tapajós, no oeste paraense.

Em meio a esta situação, encontram-se os povos tradicionais vítimas desta nefasta política que degrada, contamina e mata a floresta e expõem a frágil política de preservação ambiental e em consequência disso, coloca os povos tradicionais em situação de vulnerabilidade. A partir desta contextualização, é possível afirmar a intencionalidade do atual governo em manter e ampliar a exploração na Amazônia, com isto, teremos ao longo dos anos cada vez mais cenas de desastres naturais, extinção da fauna e flora, descaracterização e/ou dizimação dos povos originários.

Destaca-se para, além disso, que a Amazônia possui os maiores índices de analfabetismo do país (IDEB) (INEP, 2018), os quais estão diretamente relacionados a concentração de riqueza, falta de investimento em infraestrutura, saneamento e esgotamento, políticas de preservação da floresta, sustentabilidade e políticas de acesso permanência escolar, e principalmente que as política considerem as particularidades geográficas, históricas, culturais, econômicas e sociais da região.

Inserida neste contexto, o arquipélago do Marajó compartilha destes entraves comuns à região. Segundo Menezes et al (2009) a população marajoara³, situa-se em condições geograficamente desfavoráveis, visto que normalmente o acesso a outras regiões do Brasil se dá pela via terrestre, no entanto quando se pensa em visitar a Ilha do Marajó, a forma mais comum de acesso ao seu território se faz por meio de embarcações (navios, barcos, balsas, canoas) e, com raras exceções, por transporte aéreo, ou seja, a localização geográfica da ilha desencadeia vários prejuízos, inicialmente econômicos e, posteriormente sociais e educacionais (MENEZES et al., 2009).

Após esta contextualização e a fim de situar geograficamente o arquipélago, o Mapa 2, mostra a localização da Ilha de Marajó.

Figura 3 – Arquipélago do Marajó



Fonte: João Barbosa

Geograficamente o mapa 2 apresenta os 12 municípios que fazem parte do arquipélago, porém ao considerar a extensão territorial e similaridade nas características físicas, econômicas, sociais, têm-se o conceito de mesorregião. Segundo o IBGE (1990) as Mesorregiões Geográficas são conjuntos de municípios contíguos, pertencentes à mesma Unidade da Federação, que apresentam formas

³ Atualmente diz-se marajoara os agentes nascidos no arquipélago do Marajó. No entanto, historicamente tratava-se de indígenas que viviam na região antes da chegada dos colonizadores portugueses. O simbolismo cultural permanece até os dias de hoje na região, com a presença marcante de arte cerâmica marajoara e pinturas corporais (LINHARES, 2020)

de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante; o quadro natural, como condicionante; e a rede de comunicação e de lugares, como elemento de articulação espacial.

Assim, ao considerar esta perspectiva, será considerada para este investigação a mesorregião do Marajó que conforme o mapa 2 está localizada na foz do rio Amazonas (ANA/ANEEL, 1998), entre os estados do Pará e Amapá, no extremo norte do Brasil. É popularmente conhecido como Ilha do Marajó e segundo o conceito de mesorregião é composta por 16 municípios: Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Currelino, Gurupá, Melgaço, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure.

Segundo, o Relatório Analítico do Território do Marajó (UFPA, 2012) os indicadores socioeconômicos e culturais mostram que essa região foi historicamente abandonada pela ausência ou baixa capilaridade das políticas públicas, de serviços infraestruturais e de equipamentos coletivos de promoção e proteção social voltado ao desenvolvimento sócio-territorial. Nesse sentido, há a necessidade de uma mobilização produtiva dos sujeitos sociais, para dinamizar as capacidades institucionais em busca dessas necessidades essenciais, a fim de potencializar os meios existentes no território.

A grandeza da Mesorregião do Marajó que é considerada uma das mais belas do estado do Pará, em se tratando de recursos naturais, e com visível potencial turístico não espelha toda sua riqueza nos índices de desenvolvimento social (ANDRADE, 2019). Sobre essa questão, Castro (2013) considera que.

A paisagem da mesorregião é bastante diversificada, apresentando área de mangue, campos naturais e floresta [...]. Porém, o contraste é grande na ilha, a população é uma das mais pobres do Pará, a prostituição, as doenças e a falta de infraestrutura para a população local contradiz toda a beleza natural (CASTRO, 2013, p. 117).

O contraponto entre viver em uma região com rica abundância natural e ao mesmo tempo com as dificuldades de acesso à saúde, educação, saneamento revelam a complexidade da região. A consequência imediata dessa disparidade é refletida nos resultados apresentados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que é uma medida composta de indicadores como: longevidade, educação e renda, e que possibilita mostrar os anos de vida que os sujeitos viveriam a partir do nascimento, levando em conta os mesmos padrões de mortalidade

observados no ano de referência; os indicadores de escolaridade da população adulta e do fluxo escolar da população jovem; e ainda a renda per capita do município (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2016).

Os municípios brasileiros foram classificados de acordo com sua posição em uma tabela que vai do maior para o menor índice (muito alto, alto, médio, baixo e muito baixo). De um total de 5.568 municípios no território nacional, o município que ostenta o maior índice é São Caetano do Sul/SP (0,862), enquanto o município que apresenta o menor índice é o de Melgaço/PA (0,418), localizado na Mesorregião do Marajó. Na tabela 1 é possível ter a dimensão do ranking dos municípios que compõem essa região de acordo com o IDHM.

Tabela 1 – Ranking dos Municípios da Mesorregião do Marajó de acordo com o IDHM (2010).

Município	IDHM (2010)	Faixa do IDHM	Ranking Nacional	Ranking Estadual
Soure	0,615	Médio	3796 ^a	35 ^o
Salvaterra	0,608	Médio	3957 ^a	40 ^o
Ponta de Pedras	0,562	Baixo	5002 ^a	92 ^o
São Sebastião da Boa Vista	0,558	Baixo	5081 ^a	97 ^o
Santa Cruz do Arari	0,557	Baixo	5098 ^a	98 ^o
Muaná	0,547	Baixo	5244 ^a	106 ^o
Cachoeira do Arari	0,546	Baixo	5253 ^a	109 ^o
Gurupá	0,509	Baixo	5502 ^a	127 ^o
Breves	0,503	Baixo	5520 ^a	132 ^o
Currálinho	0,502	Baixo	5524 ^a	134 ^o
Afuá	0,489	Muito Baixo	5543 ^a	136 ^o
Anajás	0,484	Muito Baixo	5550 ^a	138 ^o

Portel	0,483	Muito Baixo	5553 ^a	139 ^o
Bagre	0,471	Muito Baixo	5558 ^a	141 ^o
Chaves	0,453	Muito Baixo	5560 ^a	142 ^o
Melgaço	0,418	Muito Baixo	5565 ^a	143 ^o

Fonte: PNUD (2010)

Os indicadores se assentam do nível baixo para o muito baixo na maior parte dos municípios, o que significa que há insuficiência ou ausência de políticas públicas capazes de atender a população no que diz respeito aos seus direitos sociais e assegurar às crianças, jovens e adultos uma condição de vida menos desigual (ANDRADE, 2019). Esta afirmação pode ser considerada ao constatar que dos 16 municípios que compõem a mesorregião do Marajó, apenas dois apresentaram índice na faixa médio, enquanto que as outras 14 cidades encontravam-se na faixa baixo ou muito baixo.

No que tange aos números populacionais, segundo dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), a mesorregião do Marajó possuía 487.161 habitantes, o que representa a distribuição da população do Marajó com pequeno predomínio da população rural com 56,59% de acordo com o IBGE (2010), enquanto que a média do país é de 16%. Dessa maneira, dos dezesseis municípios, apenas três: Breves, Soure e Salvaterra possuem população urbana superior à rural.

Apontar a presença de 487.161 habitantes residentes na Ilha do Marajó é desmistificar a ideia de vazio urbano na Amazônia. Apesar da vasta extensão territorial, as populações que ali vivem anseiam por intervenções políticas que considerem a região, os valores culturais, históricos e aspectos socioeconômicos.

A contextualização da região de pesquisa revela que quanto mais se apresentam os dados, mas complexa é esta relação que interliga os aspectos políticos, sociais e educacionais de um espaço amplamente explorado e ao mesmo tempo em que não vê retorno na qualidade de vida para a sua população. Em resumo, são quase 500 mil brasileiros que vivenciam a invisibilização e meio a estes dados há de se considerar a presença de pessoas com deficiência que estão em idade escolar, além de problematizar a oferta de formação continuada para os professores que atuam com esse público.

4.1.2 Lócus de pesquisa

Localizada em uma cidade de pequeno porte na mesorregião do Marajó, no estado do Pará, a escola palco desta investigação receberá o nome fictício de Escola Baía do Guajará⁴. A instituição oferta atualmente o ensino médio regular, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e AEE aos alunos PAEE (SEDUC, 2021). De acordo com dados da SEDUC (2021) a escola possuía 596 estudantes matriculados nas etapas e/ou modalidades de ensino mencionadas anteriormente, sendo que deste público total, apenas 10 estavam matriculados no AEE. A oferta do atendimento ocorre por meio da SRM e com a presença de um professor da educação especial que atua em dois turnos, manhã e tarde.

Até o ano de 2019 a escola ofertou o ensino médio “projeto mundial⁵”, que consistia em um programa educacional com objetivo de acelerar e/ou possibilitar a conclusão em menor tempo de estudantes com distorção idade/série.

Com média de 20 professores divididos em três turnos, a Escola Baía do Guajará, está situada na zona urbana da cidade de pequeno porte da mesorregião do Marajó. Em 2018, após reforma total a escola passou a contar com oito salas de aula, sala de recursos multifuncional, sala de música, sala multiuso, laboratório multidisciplinar, laboratório de informática, sala de leitura e sala de vídeo. Também conta com salas do bloco administrativo: sala da direção, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores, secretaria e arquivo (SEDUC, 2018).

No entanto, apesar da aparente boa estrutura física escolar, um fato curioso merece ser mencionado, pois ao iniciar a sondagem para a escolha do *lócus* de investigação, foi informado que embora a escola tenha um laboratório de informática, com computadores, este mesmo laboratório não é utilizado com frequência, haja vista o mesmo não possuir conexão com a internet.

Segundo informado pelos participantes da pesquisa, diversas solicitações foram feitas a SEDUC-PA, porém sem sucesso para aquisição de acesso a internet.

⁴ A baía do Guajará é uma baía formada pelo encontro da foz dos rios Guamá e Acará, que banha os municípios paraenses de Barcarena e Belém, capital do estado do Pará. Suas águas correm para a baía do Marajó.

⁵ Em 2013, o Estado do Pará, via SEDUC, celebrou parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM) que vem desde 1997 atuando em 10 Estados da Federação com uma rede de Parcerias Público-Privadas. O Projeto “Mundiar” pode ser compreendido como aquele que tem o “poder” ou “capacidade” de fazer o aluno ser “globalizado”, “ser mundiado com um menor grau de formalidade”, para isso a FRM se vale da construção de um discurso lúdico com imagens, sons regionais, falas, paladar, danças, cheiros e colagens (MESQUITA, 2018) e tem como objetivo Redução da Distorção Idade/Ano do Estado do Pará, em caráter experimental, a partir de 2014 aos matriculados na Rede Estadual de Ensino do Pará – SEDUC/ PA (PARÁ, 2014).

O fato aqui citado revela a disparidade da conexão nas regiões brasileiras e quão esta questão impacta na educação, tal dado pode ser analisado ao considerar que de acordo com o IBGE (2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não possuem conexão com a internet, ou seja, embora o dado considere domicílios há de problematizar o acesso à internet nos órgãos públicos, especialmente ao analisar que o período (pandemia do COVID -19) da pesquisa, foi onde se mais necessitou desse acesso, haja vista as alternativas construídas pelas secretarias, estaduais, municipais e federal para a manutenção do ensino.

Em função desta informação, a princípio se cogitou descartar a Escola Baía do Guajará como *lócus* de pesquisa, no entanto ao conversar com a direção escolar e com os possíveis participantes (professores), foi firmado interesse na execução do programa de formação continuada.

Ressalta-se que o acesso à internet foi condicionante para a escolha do *lócus*, assim, os participantes apesar de não possuírem conexão banda larga ofertado pela instituição de ensino, aceitaram em utilizar a conexão doméstica, dados móveis e/ou outros acessos à internet que não fosse exclusivamente a da escola. A justificativa dos participantes se deu em função dos mesmos afirmarem que durante o ensino emergencial foi comum o uso da conexão das suas respectivas residências para o prosseguimento do ano letivo durante o período de ensino emergencial, ocasionado pela pandemia do COVID-19, e que não haveria impeditivos acerca da conexão que inviabilizassem a participação na pesquisa. Outro apontamento se refere à necessidade de programas formativos sobre a escolarização do estudante com deficiência que segundo os participantes são fundamentais para a construção de estratégias para a inclusão dos estudantes PAEE. Evidencia-se que a instituição escolar e/ou a secretaria de educação não ofertou qualquer auxílio para que o programa de formação ocorresse, apenas autorizou a pesquisa, conforme pode ser analisado no ANEXO C – Termo de Autorização.

4.2 Instrumentos, materiais e equipamentos da coleta de dados

No que se refere à coleta de dados e a fim de atender a caracterização do perfil profissional dos professores que atuam em escolas de ensino médio, optou-se por utilizar para este estudo o questionário por se compreender a importância desta caracterização, bem como a facilidade na formulação das questões e envio delas,

haja vista a sugestão de construção do questionário via *google forms* e envio pelo *e-mail*.

Segundo Aaker (2007) a coleta de dados utilizando o *e-mail* pode proporcionar algumas vantagens como 1) os questionários podem ser enviados quantas vezes forem necessárias com maior velocidade, 2) maior velocidade também no recebimento das respostas, 3) os questionários podem ser respondidos de acordo com a conveniência e tempo do entrevistado.

O *e-mail* como ferramenta para o envio do questionário não se deu somente por uma questão de agilidade, mas também funcionou como alternativa para a coleta das informações, haja vista que, em função da pandemia do COVID-19, foi necessário realizar adequações para a manutenção dos prazos da pesquisa e o distanciamento social.

No tocante, Thiollent (1980, p. 32) afirma que, nos questionários mais fechados, as perguntas correspondem a uma “tradução das hipóteses da pesquisa sob forma interrogativa”. Em sequência, Rover (2014) Indica o uso e cruzamento de variados métodos e técnicas de pesquisa, pois, possibilitam maior compreensão do real, pautada na evidenciação de estruturas, práticas e pensares facilmente disponíveis, ou mais velados, da organização social em estudo. Para Thiollent (1980).

[...] o uso de questionários e entrevistas não é sinônimo de empiricismo quando estas técnicas, consideradas como meios de captação de informação, a ser criticada, e não como fins em si, são submetidas ao controle metodológico e subordinadas a uma verdadeira preocupação de teoria sociológica. (1980, p. 21)

Bauer e Gaskell (2003, p. 32), se referindo à pesquisa qualitativa indicam que é necessário “compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estas que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social”. Assim, a racionalidade crítica dos pesquisadores (da ciência) é mais importante para “a possibilidade de uma ação emancipatória que a escolha da técnica empregada” (BAUER; GASKELL, p. 35).

De todo modo, além da obtenção dos dados sobre a formação inicial e continuada e aspectos socioeconômicos, o questionário também apresentou perguntas abertas e funcionou como mecanismo para a obtenção de dados pessoais

acerca da prática docente com estudantes com deficiência e a influência da formação de professores na prática pedagógica.

Não alheio às questões tecnológicas e em respeito às medidas de isolamento social impostas pela pandemia do COVID-19, esta investigação recorreu às tecnologias da informação e comunicação (TIC) e de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Ao considerar esse aspecto, Almeida (2010) afirma que o uso das TIC contribui para o processo de ensino-aprendizagem devido às características multimídia de interação e possibilidade de acompanhamento do processo por meio dos registros contínuos das produções, recuperação desses registros, entre outras vantagens. Cabe ressaltar a preocupação do uso das ferramentas tecnológicas educacionais, pois ao se pesquisar na região amazônica houve a necessidade de sondar a viabilidade do uso dos recursos.

Assim, além das contribuições e possíveis limitações o uso das TIC por meio do ensino à distância possui respaldo legal ao ser mencionado no Art. 80 da LDB 9394/96.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (BRASIL, 2019. p. 51).

O Ensino à Distância (EAD), em tempos de pandemia surge como possibilidade para suprir a necessidade de debates sobre a escolarização do estudante com deficiência neste período em que o distanciamento social é fundamental para evitar o contágio do COVID-19 e possibilita a construção de instrumento para a coleta de dados da pesquisa. Dito isto, ao submeter o projeto de pesquisa na Pró-reitoria de Extensão (PROEX) e a posteriori sua aprovação foi possível a utilização da plataforma *moodle* para a execução das atividades em EAD. No entanto, mesmo com as ferramentas disponíveis e as eventuais adequações em função da pandemia do novo coronavírus, cabe analisar se as proposições formativas aqui expostas se adequam aos diferentes contextos regionais, mais especificamente na região amazônica, logo foi eminente à necessidade de avaliar o programa de formação de professores a partir do envio de questionário avaliativo acerca da fluidez das temáticas abordadas, dos materiais didáticos disponibilizados

para os participantes, da linguagem utilizada pelo tutor durante as aulas e das ferramentas avaliativas feitas ao final de cada unidade.

4.3 Caracterização dos participantes

A implementação do programa de formação continuada de professores não consiste apenas na execução de módulos de ensino, avaliações e no alcance de objetivos, mas requer riqueza de detalhes, no sentido de que ele esteja de acordo com as perspectivas históricas, culturais, sociais e econômicas dos agentes sociais envolvidos na investigação. Nesse sentido, ao adotar o conhecimento praxiológico, este trabalho compreende a importância da caracterização dos professores participantes como forma de compreensão dos fenômenos educacionais e da construção coletiva da proposta, bem como no sentido de exteriorizar a interiorização dos professores participantes, haja vista a articulação entre o pesquisador e os participantes. Esta perspectiva de participação possibilita a aproximação de modo que o programa de formação de professores também retrata os anseios, a historicidade, o habitus dos participantes desta investigação.

Assim, a fim de atingir o objetivo da pesquisa foi submetido aos participantes um questionário socioeconômico para traçar o perfil profissional, bem como considerar questões sobre a prática docente e a influência da formação de professores na escolarização do estudante com deficiência. Para esta caracterização foi adotado como critério de inclusão professores que atuam no ensino médio na Escola baía do Guajará, pertencente à mesorregião do Marajó.

É importante salientar que o questionário foi encaminhado via *e-mail* e esteve disponível durante 15 dias para os participantes. Nesse período foram registradas 12 respostas, de um total de 15 que eram esperadas. Os dados iniciais apontam a predominância de professores que se identificam com a identidade de gênero feminina como indica a tabela 2.

Tabela 2 – Identidade de Gênero

Identidade de Gênero	Quantidade
Masculino	4
Feminino	8
Outro	0

Total	12
-------	----

Fonte: Dados da Pesquisa

Sobre a identidade de gênero Yannoulas (2013) relaciona o magistério com esta questão, a partir do contexto histórico, visto que houve a definição social das profissões ditas “femininas”, com forte conotação moralista e higienista no século XIX (magistério, enfermagem, serviço social), foram e, por vezes, ainda são consideradas semiprofissões ou “profissões subalternas” pela sociologia do trabalho da década de 1950. Nessa perspectiva, é apontado que estas profissões estão vinculadas intrinsecamente ao cuidado de outros seres humanos.

Ao delimitar este fenômeno para a realidade brasileira, Gatti (2010) aponta que há um processo de feminização da docência ao refletir que 75,4% dos licenciandos eram mulheres, a autora pondera que este fenômeno se mantém desde o final do século XIX com as escolas normais, momento em que as mulheres passaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras, cuja representação do ofício docente era extensão das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

A contextualização histórica da feminização do magistério em concordância com os dados da pesquisa apontam a discussão para o entendimento de “classes sexuais”. A definição do termo tem como característica o capital cultural institucionalizado atuando em favor das profissões majoritariamente ocupadas por mulheres. A dinâmica sociológica permite compreender o entrelace da classe sexual e da classe social (SILVA, 1995). Para Bourdieu (1979), as profissões que se feminizam perdem o seu valor social e essa desvalorização tende a acompanhar o progresso da educação feminina e a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho. O sexo é, assim, um dos critérios acionados de forma velada no mercado de trabalho.

Não obstante, esta compreensão apesar de ter sido realizada na década de 1970, permanece atual, pois, a luta pela igualdade de gênero é uma pauta constante, bem como a valorização salarial do magistério, situações que podem ser compreendidas por meio das relações de poder, e a manutenção do *status quo*.

Em continuidade com a discussão outro aspecto apontado se refere a raça/cor dos participantes, conforme mostra Tabela 3, que evidência a predominância de professores que se autodeclararam como pardos.

Tabela 3 - Raça/cor dos participantes da pesquisa.

Raça/Cor	Quantidade
Preto	3
Amarelo	0
Branco	0
Indígena	0
Pardo	9
Total	12

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao abordar a questão da raça/ cor é necessário remontar os aspectos históricos que relatam sobre a colonização e povoamento da região. De acordo com o relatório analítico do território do Marajó (UFPA, 2012) desde o período colonial, a Região Amazônica integrou-se ao mercado mundial como frente de exploração mercantil. A trajetória econômica esteve atrelada a pecuária, ao extrativismo e agricultura de subsistência, este modelo econômico utilizou largamente o trabalho escravo e indígena principalmente nas grandes fazendas de gados e búfalos.

Os dados do relatório (UFPA, 2012) apontam que no decorrer do século XVIII foram muitas as situações e movimentos de fugas da população escravizada, composta tanto por negros quanto por índios. Ressalta-se que por volta de 1823, a população de negros, indígenas e mestiços na ilha correspondia a mais de 80% da população local, dessa maneira, este dado histórico justifica a ausência de participantes que se autodeclararam brancos e/ou amarelos nesta investigação.

Na outra ponta, apesar da extensa população indígena na Amazônia, não foram apontados professores indígenas na pesquisa, o que sugere a ausência desse público no meio urbano e/ou sentimento de autorreconhecimento como indígena. Cabe destacar que no dia 21.01.2021, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) fixou critérios complementares para autodeclaração indígena. A base de informação, o questionário foi aplicado anteriormente à data de publicação desta atualização.

No contexto atual, o que se pode afirmar com os dados é que, os participantes dessa investigação são indivíduos não brancos, ou seja, há um ciclo cumulativo de desvantagens que afeta a trajetória e os resultados atingidos pelos não brancos. Segundo Santos (2009) em estudos sobre a estratificação da cor no

Brasil destaca a assimetria nas trajetórias educacionais, na escolaridade e nos processos de mobilidade social. Assim, ao analisar até aqui o panorama da caracterização dos professores, temos estigmas sociais que reproduzem a desigualdade social.

No que diz respeito à faixa etária, a Tabela 4 revela a predominância de professores entre 30 – 35 anos de idade.

Tabela 4 – Faixa etária dos participantes da pesquisa.

Faixa etária	Quantidade
30 a 35 anos	4
36 a 41 anos	2
42 a 47 anos	3
Igual ou superior a 48 anos	3
Total	12

Fonte: Dados da Pesquisa

A faixa etária dos participantes torna-se relevante na medida em que estas informações retratam o perfil profissional dos professores pesquisados e como essa questão tem conexão com a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. A idade diz respeito a mudanças políticas, contextos locais e favorecem a constituição do *habitus* enquanto fenômeno sociológico suscetível a interferências do meio social. Assim, os dados apontam que quatro dos 12 participantes informaram ter de 30 a 35 anos de idade, o que se considera relativamente professores jovens atuando no ensino médio com estudantes com deficiência. A questão da faixa etária é compreensível já que houve a realização de concurso público para provimento de vagas efetivas para professor no ano de 2018 (SEDUC, 2019).

Em consonância com a discussão Tardif (2002), compreende os professores como atores que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. O contexto institucional, para este autor também é fundamental para a construção identitária do professor e para a constituição da sua profissionalidade, neste sentido entende-se o processo de formação docente como contínuo e dinâmico, de modo que está sujeito a alterações a partir do tempo e do meio social.

Ao abordar este aspecto, retoma-se a discussão da constituição do *habitus* professoral, que indissociavelmente está atrelada a idade dos professores, a formação inicial e continuada, aos saberes práticos da docência e as proposições iniciais, aqui sublinhadas de educação familiar (BOURDIEU, 2014). Sendo assim, ao somar a caracterização dos participantes e as condicionantes para a constituição do programa de formação de professores, apresenta-se a Tabela 5 com as informações sobre o tempo de atuação no magistério.

Tabela 5 – Tempo de atuação dos participantes da pesquisa.

Tempo de atuação	Quantidade
Menos de 5 anos	1
5 a 10 anos	4
10 a 15 anos	3
Mais de 15 anos	4
Total	12

Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados apresentados sobre o tempo de atuação no magistério evidenciam a presença de professores em pontos extremos da atuação, já que quatro participantes responderam trabalhar no magistério entre cinco e 10 anos, enquanto que outros quatro participantes anunciaram atuar há mais de 14 anos, os dados permitem contextualizar com as reflexões de Nóvoa (2016) ao afirmar à necessidade de constituição de uma “casa comum” com o objetivo de manter o diálogo entre os recém-formados e os professores com mais tempo de formação. Ainda segundo o autor este momento pode ser compreendido como “indução” haja vista que tem como objetivo desenvolver a disposição profissional e firmar uma posição docente com a construção da sua imagem, sua prática, por meio dos estudos teóricos que realizou durante a formação inicial. Nóvoa (2016) indica caminhos para que esse professor evolua na construção de sua identidade: investir em sua formação, construir um acervo, cuidar e privilegiar sua formação cotidianamente; investir e acreditar na formação de seu aluno, contagiando-lhe com boas práticas; e, por fim, construir relações afetivas com as pessoas, com o espaço e com o entorno escolar.

Discutir os dados desta investigação revela o oposto à recomendação de Nóvoa (2016), pois ao questionar os participantes sobre a oferta de formação continuada pela rede estadual no âmbito da educação especial/ inclusiva, somente

um participante relatou ter recebido formação, enquanto os 11 responderam nunca ter participado de atividade formativa sobre a temática.

Ressalta-se que não se pretende com a discussão apresentar dados óbvios e de conhecimento social, mas acrescentar que para além da ausência de políticas de formação de professores sobre a temática da escolarização do estudante com deficiência, outras proposições fazem parte para a construção do *habitus*. Dessa forma, somado a ineficiência política e o tempo de atuação, há de se considerar a formação inicial dos participantes.

Assim, os participantes da pesquisa informaram em sua totalidade possuir nível superior (graduação), dado que possibilita afirmar que a expansão das universidades nos últimos anos e as políticas públicas voltadas para a formação inicial como, por exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) tem garantido a profissionalização docente.

Em continuidade com a análise, sete dos participantes anunciaram que cursaram disciplinas com conteúdos referentes à educação especial/ inclusiva, majoritariamente os que tiveram disciplinas nesta área afirmaram ter cursado LIBRAS, enquanto os outros cinco indivíduos não tiveram esta oportunidade. Os dados sugerem que os indivíduos pesquisados podem ter sido favorecidos pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2002, que instituiu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002), demandou que, dentre os conhecimentos exigidos à competência docente, estivessem aqueles “sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (IDEM, art. 6º, § 3º). Foi estabelecido o prazo de dois anos para os cursos adequarem-se à resolução (IBIDEM, art. 15).

No que diz respeito a LIBRAS, esta foi inserida “como disciplina obrigatória” (BRASIL, 2005, art. 3º) nos cursos de formação de professores em 2005, estabelecendo o prazo de dez anos para adequação em 100% desses cursos, ou seja, desde 2015 existe a obrigatoriedade legal dessa disciplina em todas as licenciaturas.

Mais recentemente, em 2015, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação definiu novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. Em seu artigo 13, parágrafo 2º, o documento diz que “Os cursos de formação deverão garantir nos currículos [...] conteúdos relacionados [à] Língua

Brasileira de Sinais (Libras), educação especial [...]” (BRASIL, 2015). Destarte, alguns dos pesquisados por meio da formação inicial puderam mesmo que de forma básica ter contato com a língua de sinais, enquanto que os demais em função do tempo (ano) em que se formaram não tiveram acesso a disciplinas com esta temática.

A tendência crescente de profissionais capacitados em nível de especialização pode ser vista na Tabela 6 ao apontar que a maioria dos docentes possui especialização.

Tabela 6 – Formação continuada dos participantes – Pós graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*.

Formação continuada	Quantidade
Especialização	10
Mestrado	0
Doutorado	0
Não possui	2
Total	12

Fonte: Dados da Pesquisa

As informações contidas na Tabela 6 permitem questionar quão a formação continuada em nível *lato sensu* refletem no fazer pedagógico? Quais as implicações deste fazer pedagógico na aprendizagem de alunos com deficiência no ensino médio? A partir dessa perspectiva, Laplane e Dobranszky (2002) compreendem a sala de aula como um espaço de confronto entre o *habitus* de professores e alunos e o capital cultural de ambos os grupos.

Esses conceitos auxiliam na compreensão das diferenças entre o próprio grupo de alunos, sempre diverso e heterogêneo, e para a análise das conseqüentes diferenças de desempenho entre eles, passíveis de serem atribuídas, de um modo geral, à distribuição desigual dos referidos bens simbólicos, da herança cultural e das disposições para se apropriar do conhecimento (LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002). Não obstante, tal reflexão também é equivalente para os professores e implica diretamente no fazer pedagógico.

A vista disto, o capital cultural que Estado deveria proporcionar aos professores do ensino médio não é cumprido, haja vista que ao serem questionados sobre a instituição em que realizaram a especialização, sete participantes

informaram ter recorrido às instituições privadas para a obtenção de formação em nível *lato sensu*, enquanto que três realizaram em universidades públicas e outros dois participantes não possuem especialização. Ao detalhar os dados, somente um participante respondeu ter feito especialização na área da educação especial inclusiva, enquanto que os demais pesquisados informaram ter feito especialização nas áreas de conhecimento do qual atuam.

Conforme avança a caracterização dos participantes é revelada a ausência de formação continuada sobre a escolarização do estudante com deficiência para professores do ensino médio, dessa forma, urge a necessidade de discutir estratégias formativas para suprir as dificuldades estruturais acerca dessa temática. Compreender as estruturas sociais requer olhar sobre as primeiras experiências que segundo Bourdieu (1989) pode ser denominado de *habitus* primário. Estas experiências iniciais são à base de todo o desenvolvimento do *habitus* adquirido no grupo social mais próximo, especialmente a família, o grupo de pares. Desse modo, a fim de caracterizar este aspecto, a Tabela 7 apresenta o cenário dos casos de pessoas com deficiência na família dos pesquisados.

Tabela 7 – Casos de pessoas com deficiência na família

Pessoas com deficiência na família	Quantidade
Sim	6
Não	6
Total	12

Fonte: Dados da Pesquisa

A presença de pessoas com deficiência na família dos participantes é um dado relevante, no entanto antes de discutir esta questão, é imprescindível relatar sobre esta pergunta presente no questionário socioeconômico. Como foi dito anteriormente, o procedimento para a coleta das informações no questionário foi precedida de leitura na íntegra do TCLE e do questionário, a fim de que não gerasse dúvidas e/ou ambiguidades no sentido das questões. Dessa maneira, ao informar os participantes sobre o questionamento da presença de pessoas com deficiência na família, uma dúvida relevante foi colocada. Qual a compreensão de família que a pesquisa possui? Quais designações são consideradas para a obtenção de uma família?

O questionamento dos participantes seguiu com explicações, pois segundo eles algumas vivências possibilitaram a afirmação de possuir familiares com deficiência. Desse modo ficou definido que a pergunta não se limitava somente aos laços consanguíneos, mas a relação afetiva que elege os familiares. Além desta questão, se discutiu também diferentes formatos familiares, sejam elas formadas por membros LGBTQI+, ou avó e netos, tia e sobrinhos, enfim, foram consideradas as relações afetivas que aproximam e definem como família.

Dito isto, analisou-se os casos de pessoas com deficiência no âmbito familiar dos participantes, de modo que com base nos dados sugere-se que a prática pedagógica não é a reprodução passiva da formação profissional, mas da constituição das redes de relações e do envolvimento do agente (SAMPAIO, 2016), logo, é de suma importância o aspecto histórico dos participantes, pois a transmissão ocorre de maneira subliminar, contudo, essa transferência, como ressaltava Bourdieu (1983), parte de uma hereditariedade propriamente social e que, o êxito dessa transmissão, está vinculado à reprodução do corpo social de uma dada fração de classe. Ao considerar esses aspectos como mecanismos para a construção do *habitus* e com o propósito de complexificar as relações faz-se necessário apresentar informações referentes à renda familiar⁶ dos participantes da pesquisa como mostra a Tabela 8.

Tabela 8 – Renda familiar mensal dos participantes da pesquisa

Renda familiar mensal	Quantidade
Mais de 6 salários mínimos	2
3 a 6 salários mínimos	6
Até 3 salário mínimos	4
Total	12

Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) realizado em 2018, por meio do IBGE o rendimento total médio das famílias brasileiras correspondia a R\$ 5.436,70, ou seja, a maioria dos participantes desta investigação está acima da média nacional. No âmbito regional o distanciamento chega a dobrar de valor, haja vista que a média do rendimento familiar na região norte correspondia

⁶ Para esta investigação considera-se renda familiar a somatória por cada morador de um mesmo núcleo familiar. A pesquisa adotou como parâmetro a atualização do salário mínimo do ano de 2020, no valor de R\$ 1.045,00.

a R\$ 3.647,7. Apesar da aparente valorização salarial, Barbosa (2011) aponta que a remuneração docente no Brasil pode ser considerada baixa, especialmente ao ser comparado à remuneração recebida por outras ocupações das quais também se exige formação em nível superior. Esta percepção sugere o desprestígio social quanto à profissão docente e que esses salários trazem impactos negativos para o trabalho do professor e, conseqüentemente, para a qualidade da educação.

Em síntese, as informações apresentadas subsidiam a discussão quanto à formação inicial e continuada e a relação com os aspectos sociais e econômicos dos participantes da pesquisa. A triangulação dos dados auxilia na compreensão dos aspectos reprodutivistas, da constituição do *habitus* e das formas de interação e concepção dos participantes quanto à escolarização do estudante com deficiência.

4.4 Procedimento de coleta de dados

A construção da investigação envolveu três etapas da coleta de dados, cada qual com seu próprio procedimento, sendo elas:

1. Etapa inicial do programa de formação – Solicitação de anuência da SEDUC – PA para realização da pesquisa, submissão do projeto de pesquisa no Comitê de ética, submissão do projeto de pesquisa na PROEX;
2. Programa de formação – Reunião com os membros da escola (professores, coordenação e direção); apresentação da proposta formativa; aplicação do questionário, execução do programa de formação continuada para a escolarização de estudantes com deficiência no ensino médio;
3. Etapa final programa de formação - avaliação do programa de formação continuada, reunião para trocas de informações entre os participantes da pesquisa, devolutiva do pesquisador e certificação dos participantes.

4.4.1 Primeira etapa – Etapa inicial programa de formação

Inicialmente, foram conduzidos os procedimentos éticos, com a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cuja aprovação se deu conforme o Parecer CAAE 28263820.9.0000.5504 (ANEXO A). Posteriormente a esse momento, foram iniciadas as primeiras sondagens sobre o *lócus* de investigação, é importante descrever com detalhes esse momento da pesquisa, pois inicialmente houve a tentativa de organização do programa de formação continuada de forma presencial,

no entanto, em função da pandemia do COVID-19 adequações necessitaram ocorrer a fim de resguardar a vida do pesquisador e dos participantes da pesquisa. Desse modo, optou-se pela realização de um programa de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem, o que garantiria a realização da coleta de pesquisa sem empecilhos.

Porém, como em qualquer pesquisa, situações adversas estão suscetíveis a ocorrer e uma delas corresponde a realizar a coleta na Amazônia em meio à pandemia e com a necessidade de utilização de tecnologias de informação. A organização da proposta formativa buscou garantir que a cidade escolhida da mesorregião do Marajó proporcionasse o mínimo de conectividade aos participantes para eventuais reuniões on-line, acesso ao questionário, à plataforma *Moodle* e aos materiais (artigos, livros, apresentações, imagens, vídeos). Ao considerar todos estes aspectos e analisar sobre a viabilidade técnica da execução do projeto, foi o momento de solicitação de autorização para a realização da pesquisa junto a SEDUC, a aprovação ocorreu conforme Processo nº 2020/358714 (ANEXO B).

Após os procedimentos iniciais houve a necessidade de submeter o projeto de pesquisa na PROEX para concorrer no edital COVID-19 - Plataforma Institucional de Projetos, a aprovação ocorreu sob o Processo 23112.016656/2020-34. Esta garantia possibilitou a utilização da plataforma *Moodle* com acesso pelo “Portal dos Professores” da UFSCar e certificação dos participantes com o registro em atividade de extensão da PROEX.

4.4.2 Segunda etapa - Programa de formação de professores

Dadas as devidas garantias éticas e técnicas para a realização da pesquisa, o segundo momento se refere à aproximação com o *lócus* da investigação, dessa forma, foi realizada reunião com os participantes, com o objetivo de apresentar as etapas da pesquisa e a realização do programa de formação continuada. Nesta reunião, que ocorreu de forma *on-line*, os participantes expuseram suas dúvidas iniciais quanto à pesquisa, suas dificuldades para com a escolarização do estudante com deficiência e aprovaram mesmo que inicialmente a proposta de pesquisa.

O amadurecimento do programa de formação continuada se estendeu em dois encontros síncronos na ferramenta *Google Meet*, o primeiro momento teve o objetivo explanar sobre a proposta de pesquisa e as intenções na realização do programa de formação continuada, bem como a apresentação do TCLE. A dinâmica

do encontro se deu de forma simples e objetiva, de modo que a apresentação da intenção de pesquisa foi feita a partir da exposição dos slides, já com relação ao TCLE, após a compreensão dos participantes sobre a investigação, foi possível ler o documento na íntegra e disponibilizar via email para o aval dos participantes.

O segundo encontro, teve como finalidade a leitura do questionário e após a leitura total do material, foi destinado um tempo para que os participantes tirassem as dúvidas quanto às perguntas contidas no instrumento de coleta de dados e o preenchimento do mesmo, por meio da ferramenta do *Google Forms*. Posteriormente a este momento, a programação seguiu o levantamento das questões mais relevantes a serem abordadas durante a formação, o objetivo dessa estratégia foi considerar ao máximo a realidade da comunidade escolar em uma perspectiva dialógica e colaborativa.

Dessa maneira, foi apresentado material expositivo com reflexões do texto “Sobre Crocodilos e Avestruzes” da Professora Lígia Amaral e trecho do vídeo “Uma Lição de Discriminação”. A atividade funcionou como indutora da discussão ao relacionar as reflexões do material expositivo com a realidade da Escola baía do Guajará, dos estudantes com deficiência, da formação docente na perspectiva inclusiva e da escolarização do estudante com deficiência. A condução para o início da discussão deu-se a partir dessa contextualização e com base na citação de Amaral (1998).

Para falarmos de diferença, precisamos falar de semelhança, de homogeneidade, de normalidade, de correspondência a um dado modelo. Mas quais conceitos utilizamos para “decretar” que um objeto, um fenômeno, alguém ou algum grupo é diferente? E quando considerarmos “significativamente diferente”? (1998, p.12).

O direcionamento da discussão permitiu levantar as concepções e estratégias sobre que os professores do ensino médio, na região amazônica, especificamente na Escola Baía do Guajará, utilizam para com os estudantes com deficiência, do mesmo modo que possibilitou elencar os assuntos mais relevantes para abordar durante a formação de professores.

Ressalta-se que apesar dos participantes possuírem um único objetivo que é a escolarização do estudante com deficiência, ao longo da dinâmica foi perceptível as dificuldades nas definições dos temas em virtude das diferentes áreas de atuação docente, assim foram notórias as defesas com que alguns participantes fizeram sobre assuntos dos quais lhe pareciam mais pertinentes em detrimento de outros.

Essa percepção possibilitou estender a reflexão sobre o que consideramos diferentes? Já que, mesmo em um grupo pequeno e todos em atuação na mesma etapa de ensino, houve convergências e divergências ocasionadas pelas formas de trabalho docente e especialmente oriundas da formação inicial.

Assim, ao analisar a estratégia acredita-se que esta desencadeou reflexões acerca da proposta formativa, das dificuldades em sala de aula, da escolarização do estudante com deficiência, do processo de inclusão, da ausência de recursos materiais e profissionais, avaliação, autoavaliação, além da percepção dos participantes quanto à diversidade de necessidades escolares e a priorização dos assuntos mais urgentes. Com essa etapa concluída, os participantes validaram a formatação do programa de formação continuada e os assuntos elegidos conforme mostra o quadro 4 do mapa de atividades do curso.

Quadro 4 – Mapa de Atividades do Curso de Formação Continuada

Unidade /Data de início e término	Conteúdo Programático	Objetivos específicos	Material de Estudo (tipo/formato)	Atividades virtuais (ferramentas do Moodle)	Critérios de Avaliação
Aproximação com os participantes da pesquisa 03.08.2020 à 14.08.2020	Conversa inicial sobre o programa de formação continuada	Estabelecer meios de comunicação com os participantes; Conhecer as vivências dos participantes da pesquisa sobre a escolarização do estudante com deficiência; Elencar possíveis temáticas para o programa de formação continuada;	Material expositivo com reflexões do texto “Sobre Crocodilos e Avestruzes” da Professora Lígia Amaral e trecho do vídeo “Uma Lição de Discriminação” Leitura do TCLE Aplicação do questionário socioeconômico;	Discussão sobre o material exposto e levantamento de possíveis temáticas; Assinatura do TCLE; Preenchimento do questionário socioeconômico	Participação virtual na reunião;
Letramento Digital 31.08.2020 à 06.09.2020	Introdução ao Moodle	Conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);	Tutoriais disponíveis no Moodle (PDF)	Encontro virtual pelo meet; Acessar aos tutoriais e explorar o Ambiente Virtual de Aprendizagem; Editar perfil e inserir foto de rosto.	Edição do perfil conforme tutorial.
Unidade 1 07.08.2020 à 13.09.2020	Apresentação do curso	Conhecer a proposta do curso e sugerir possíveis alterações quanto à forma de avaliação e interação na plataforma.	Mapa de atividades (texto em PDF); Explicação oral sobre a estrutura do curso e os temas a serem trabalhados no decorrer dos encontros virtuais.	Fórum de discussão: validação da proposta de formação e sugestão de alteração ou acréscimo das formas avaliativas e de interação.	Presença no encontro virtual e participação nas discussões; Análise das contribuições apresentadas no fórum de sugestões.

Unidade 2 14.09.2020 à 20.09.2020	Concepções de deficiência	Apresentar e discutir as diferentes concepções sobre a pessoa com deficiência.	Apresentação das diferentes concepções sobre a pessoa com deficiência e as implicações dessas concepções na escolarização do estudante com deficiência.	Encontro virtual pelo meet; Fórum de discussão;	Presença no encontro virtual; Participação no fórum de discussão;
Unidade 3 21.09.2020 04.10.2020	Interação e comunicação da pessoa com deficiência	Discutir e conhecer as formas de interação e comunicação.	Apresentação das formas de interação e comunicação das pessoas com deficiência; Educação de surdos e aspectos legais da LIBRAS; O papel do tradutor intérprete de LIBRAS;	Encontro virtual pelo meet; Fórum de discussão;	Presença no encontro virtual; Interação no fórum de discussão;
Unidade 4 05.10.2020 à 18.10.2020	Gestão da aprendizagem: o direito à escolarização do estudante com deficiência	Produzir plano de aula de forma colaborativa e a partir das experiências com estudantes com deficiência	Apresentação do ensino colaborativo e do plano de aula; Modelo de plano de aula;	Fórum de discussão Plano de aula Postar o plano de aula até o dia 18.10.2020	Interação no fórum de discussão; Entrega do plano de aula
Unidade 5 19.10.2020 à 02.11.2020	Projeto de intervenção pedagógica: estratégias colaborativas para a escolarização do estudante com deficiência	Elaborar projeto de intervenção a partir da disciplina que ministra e com base na realidade dos alunos com deficiência	Apresentação do modelo de projeto de intervenção pedagógica com base na proposta colaborativa e no cotidiano com o aluno com deficiência; Modelo de projeto de intervenção	Fórum de discussão Projeto de Intervenção Postar o projeto de intervenção até o dia 02.11.2020	Interação no fórum de discussão Entrega do projeto de intervenção

Fonte: Elaboração própria, com base nos encontros formativos.

Ao descortinar a formatação do programa de formação continuada conforme mostra o quadro 4, é possível sustentar que a investigação assumiu o caráter reflexivo sobre a prática docente, de modo que a estratégia para o levantamento das temáticas possibilitou a constituição da proposta formativa a partir da realidade local e ao considerar a perspectiva do conhecimento praxiológico, entende-se que a estruturação do programa de formação continuada para a escolarização do estudante com deficiência se estabelece a partir da relação entre participantes e pesquisador, de modo que ambos pudessem trocar conhecimentos em que cada um reconhece e respeita a contribuição do outro (ZEICHNER, 1998). Porém, compreende-se também que esta organização externaliza a interiorização dos agentes sociais participantes da investigação, ou seja, a estruturação é reflexo do *habitus*.

Destarte, no dia 31.08.2020 iniciou o programa de formação continuada intitulado “Concepções e estratégias para a escolarização do estudante com deficiência no ensino médio”. As atividades foram totalmente desenvolvidas em EAD, em função da pandemia com COVID-19 e com a utilização da plataforma *moodle* do “portal dos professores” da UFSCar, com encontros síncronos a cada abertura de módulo, por meio do *Google Meet*, a carga horária total do curso foi de 40h e o encerramento das atividades ocorreu no dia 03.11.2020.

4.4.3 Terceira etapa – Etapa final programa de formação de professores

A terceira etapa se constituiu com a aplicação da avaliação do programa de formação continuada, este teve como objetivo avaliar as estratégias adotadas, a metodologia de ensino, os materiais pedagógicos, a condução do tutor quanto às aulas *on-line*, o acompanhamento da turma, dedicou-se também espaço para autoavaliação sobre a participação dos cursistas nas atividades, no cumprimento das avaliações e na possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos.

A avaliação foi realizada no formulário do *Google* e o link de acesso disponibilizado no e-mail dos respectivos participantes e em grupo do aplicativo *Whatsapp*, os participantes tiveram 15 dias para responder a avaliação, após esse momento foi realizado um encontro virtual, onde foi possível agradecer o empenho dos participantes para com a proposta formativa, expor a autorreflexão sobre a atuação docente, concepções sobre a pessoa com deficiência e participação dos cursistas durante o curso, sanar eventuais dúvidas quanto ao andamento da

pesquisa e as temáticas abordadas, e por fim, após o encontro foi necessário aguardar cerca de quatro meses para a tramitação do processo de emissão e envio dos certificados pela PROEX aos participantes.

4.5 Análise dos dados

Com o advento tecnológico, diversas possibilidades são utilizadas atualmente para a realização das pesquisas científicas e em meio à pandemia do novo Coronavírus e a necessidade de manutenção do distanciamento social foi possível fazer adaptações para a obtenção dos dados nesta investigação. A exemplo disso, o questionário socioeconômico, os encontros formativos e a avaliação do curso de formação foram encaminhados/ realizados de forma *on-line*, bem como a execução do programa de formação de professores realizado em sua totalidade à distância.

As adaptações auxiliaram na organização e execução das atividades e possibilitaram realizar a coleta de dados, haja vista que, com a ausência dos encontros presenciais, foi descartada a possibilidade de registro dos áudios dos momentos formativos junto aos participantes, desse modo para documentação e posterior análise foi necessário gravar e transcrever os encontros que ocorreram por meio do *google meet*.

Ao compreender que a sistematização dos dados emerge das informações obtidas no questionário socioeconômico, nas gravações das aulas e na avaliação do curso o ponto de partida da análise considerou os objetivos da investigação, para tanto, os procedimentos de construção e análises realizados obedeceram às seguintes etapas:

1. Organizar os dados obtidos no questionário socioeconômico;
2. Ver na íntegra as videogravações;
3. Transcrever os áudios das videogravações;
4. Organizar os dados obtidos da avaliação do curso;
5. Leitura e releitura do material produzido;
6. Identificação das recorrências comuns e possíveis focos de análise;
7. Identificação das categorias iniciais de análise;
8. Sistematização dos achados de pesquisa

Ao seguir as etapas, Bourdieu (1997) afirma que a transcrição requer um cuidado especial, pois toda transcrição já é uma tradução. Conforme o autor, o ato de transcrever uma fala pressupõe uma interpretação e mesmo uma seleção do que

foi dito. A passagem do oral para o escrito implica ainda em perdas significativas do que foi registrado na gravação, uma vez que a escrita é incapaz de transcrever com fidelidade aspectos como entonação, ritmo, pronúncia, linguagem dos gestos, postura corporal etc. Assim, o autor aponta a necessidade de um esforço no sentido de objetivação de si mesmo por parte do investigador, para que se evitem interpretações no momento da transcrição, baseadas no próprio ponto de vista daquele que transcreve.

Em relação ao processo de leitura e interpretação dos dados, Raiol (2017) considera que a análise e investigação são inerentes aos processos de leitura e envolvem uma grande complexidade. Para o autor este exercício é permanente durante a realização do trabalho e não pode ser considerado como uma mera transcrição das falas, atribuindo uma explicação causal a essas, mas sim tentar compreender os discursos considerando-se a cena enunciativa na qual ocorreram.

Para Rover (2014) é importante compreender que no processo da pesquisa não aparecem apenas os dados frios do mundo “tal qual ele é”, nem apenas às necessidades, motivos e interpretações dos diferentes atores sociais, mas também as necessidades, motivos e interpretações dos pesquisadores, no contexto das diferentes leituras de mundo de cada um destes, sejam pesquisadores e/ou pesquisados.

Desse modo, o procedimento de análise foi realizado sob o olhar atento ao questionário, às falas dos participantes e da avaliação do programa de formação, a partir desta triangulação emergiram os eixos temáticos que compuseram os resultados e discussões desta pesquisa.

Neste exercício minucioso foi necessário se atentar para as sutilezas discursivas e a relação com o processo histórico do objeto de estudo para que a subjetividade do pesquisador pudesse ser assumida como um componente da análise. Nessa perspectiva, foi importante assumir o ser humano enquanto agente social, singular e histórico e entender o *habitus* enquanto fenômeno suscetível a mudanças de acordo com os contextos histórico, social, político, econômico e cultural.

Em seguimento ao processo de organização das temáticas foi possível identificar três eixos temáticos intitulados de: **modelo médico de deficiência, invisibilização e trabalho colaborativo**. Como forma de elucidar e complementar as falas dos participantes, acrescenta-se a avaliação do programa de formação de

professores e a relação com os mecanismos de poder, o *habitus* e o campo. Assim, a análise dos dados apresentada no capítulo seguinte, contemplou dois momentos que se tornaram complementares. O primeiro correspondeu à análise dos eixos temáticos de cada instrumento numa relação dialógica e o segundo teve o objetivo de identificar e apresentar analiticamente a relação de aspectos que estão presentes nos eixos de modo a articular dialeticamente o ator social e a estrutura social, ou seja, o rompimento da polarização da perspectiva fenomenológica como parte da experiência primeira do indivíduo e do objetivismo como construção das relações objetivas que estruturam as práticas individuais (ORTIZ, 1983).

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo buscou-se elucidar de forma dialética o emaranhado de informações presentes nas relações discursivas entre os professores participantes da pesquisa acerca da escolarização do estudante com deficiência.

O mecanismo de análise pautado na perspectiva crítica de Pierre Bourdieu possibilita a compreensão do processo histórico da escolarização do estudante com deficiência, da formação de professores e da estrutura educacional que compõe a base de articulação desta investigação. O eixo discursivo aqui apresentado pelas falas dos participantes pode ser analisado como uma via de mão dupla, num constante movimento de ir e vir, de modo a entender a interiorização e exteriorização.

O pano de fundo desta ambientação é a Amazônia marajoara, que em meio à ganância humana e o desprezo governamental sustenta o título de “pulmão do mundo”, diante das contradições locais apresenta-se os resultados e discussões da coleta de dados realizada por meio de um programa de formação de professores do ensino médio, para a escolarização do estudante com deficiência. Com isto, objetiva-se também relacionar a discussão com os aspectos políticos, geográficos e históricos que influenciam na constituição do *habitus*.

Assim, ao pontuar as principais questões deste processo de análise dos eixos temáticos, apresentam-se dois eixos que compõem o corpus da discussão dessa pesquisa: modelo médico de deficiência e invisibilização. Em consonância com os aspectos éticos e do TCLE (apresentados no método) definiu-se como estratégia, o sigilo dos nomes dos participantes, desse modo, para garantia dessa perspectiva, esta investigação optou pelo uso de nomes fictícios para nomeá-los. A estratégia de nomeação possibilita singularizar os indivíduos, sem abrir mão da historicidade individual e coletiva.

5.1 MODELO MÉDICO DE DEFICIÊNCIA

O contexto social, histórico e a constituição da concepção de deficiência repercutem na condução do trabalho pedagógico junto às turmas. A representação adotada estabelece relação direta com as expectativas quanto ao desenvolvimento (ou não

) desse estudante.

A concepção emergiu de pontos centrais extraídos desde a construção do programa de formação continuada e ao longo do processo formativo e possibilitam atender aos objetivos desta investigação, pois analisar esta perspectiva favorece a compreensão dos limites e contribuições do programa de formação continuada de professores do ensino médio, no contexto amazônico, na perspectiva da escolarização do estudante com deficiência. Dessa forma, sobre as dificuldades no ambiente escolar e a presença de estudantes com deficiência, Professor Caio se posiciona da seguinte maneira.

Bem, um dos problemas que eu senti dificuldade pelo menos na minha disciplina especificamente, é que como a gente trabalha com [...] trabalho com percepções bem abstratas, a gente precisa fazer um esforço enorme para, fazer a compreensão ser, vamos dizer é [...] seja eficaz a compreensão, de fato tu percebas no teu cotidiano certa semelhança com aquele conceito. E aí quando se trata de linguagem de sinais, quando vai se explicar para um aluno que tem deficiência, **surdo e mudo**. A gente percebe essa dificuldade de compreender esse conceito abstrato. Para quem não tem esse **problema**, essa deficiência já é complicada e pra quem tem torna-se mais complicado ainda. (PROFESSOR CAIO, 2020).

A individualidade expressada pelo Professor Caio, é fruto da formação inicial (capital institucionalizado), haja vista que no relato, é possível compreender sua visão a partir do contexto da disciplina em que atua, ao mesmo tempo em que se entrelaça com sua concepção de deficiência adquirida, seja pela sua socialização primária, aqui representado por meio capital cultural “incorporado” (JOPKE, 1986), ou por outros sistemas de disposições.

A composição da representação feita pelo Professor Caio, sobre a escolarização da pessoa com deficiência, não pode ser meramente compreendida como dada, imposta, haja vista a proposição dialética e o jogo de ideias que conversam com os dados de pesquisa e funcionam como mecanismo de análise mencionado nessa pesquisa. Desse modo, Ortiz (1983) entende que a ação, não pode e não deve ser considerada como uma mera execução, mas sim como núcleo de significação do mundo, ou seja, a sociedade não existe como um todo, mas como intersubjetividade que tem como ponto de partida a ação primeira do sujeito.

Assim sendo, entende-se a contextualização sócio-histórica nas nomenclaturas utilizadas pelo participante e o peso discursivo que tais adjetivos carregam, no entanto, questiona-se o esforço do participante em tornar conhecimento coerente e o mais próximo do real. Assim, cabe problematizar: o participante possui fluência na LIBRAS? E/ou possui auxílio na sala de aula comum

de profissional tradutor-intérprete em língua de sinais? E mais, quantos estudantes com e sem deficiência estão presentes na sala de aula comum? E o quanto este quantitativo impacta no fazer pedagógico do docente?

Os questionamentos sugerem que para além da formação de professores, seja inicial ou continuada, há necessidade de entender o contexto em que o agente social está inserido, seja no sentido de suporte pedagógico, seja no sentido de infraestrutura adequada para que os princípios básicos do aspecto inclusivo sejam possíveis de se concretizar. Assim, torna-se importante entender que o professor enquanto agente social faz parte da estrutura, e conseqüentemente participa do movimento de interiorização e exteriorização.

Em conformidade com esse panorama e em análise macro da estrutura, desloca-se do local, e apresentam-se as falas sobre o estudante com deficiência do então ministro da educação Milton Ribeiro⁷, segundo o UOL (2021) o ex-ministro afirmou “o que é inclusivismo? A criança com deficiência é colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia, ela atrapalhava”. Não se objetiva abordar com profundidade as ações do ex-ministro da educação Milton Ribeiro, mas entender que o sistema de educação brasileiro é interligado e compartilha de ideais, políticas, filosofias, métodos, ou seja, a escola faz parte da estrutura.

Seguindo com a discussão, o ex-ministro Milton Ribeiro (2021) ressalta “ela atrapalhava o aprendizado dos outros, porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar a ela, atenção especial”. Ou seja, o ex-ministro da educação reconhece a ineficiência de políticas públicas para a formação inicial e continuada, entende a necessidade da presença de outros profissionais para subsidiar o trabalho inclusivo, no entanto, não é proposto alternativas para amenizar e/ou resolver as questões que são consideradas como impeditivas para a participação do estudante com deficiência.

Abordar as falas do ex-ministro e relacionar com os dados da pesquisa é parte do processo de compreensão da sociedade, ou seja, o discurso de Milton Ribeiro reflete a política de formação de professores que silencia e invisibiliza a escolarização do estudante com deficiência e relação possibilita compreender as ações iniciais dos agentes pesquisados, haja vista que todos compõem o campo

⁷ Milton Ribeiro foi Ministro da Educação no governo Jair Bolsonaro, entre julho de 2020 e março de 2022, quando pediu exoneração do cargo após denúncias de envolvimento em esquema de corrupção chamado de “Bolsolão do MEC”. (LARA, 2022).

social. Em outro aspecto, a comparação da deficiência do estudante como um “problema” feito pelo participante Caio, e o acréscimo da deficiência como complicador para a aprendizagem, garante ao discurso um caráter normalizador, pois, ao definir um padrão do corpo e das suas funcionalidades, age de forma impositiva na atribuição de valores e na desumanização da sociedade, uma vez que fortalece a narrativa homogeneizadora (BENTES; HAYASHI, 2012).

Concomitante a análise da concepção de deficiência produzida pelo Professor Caio, compreende-se que este discurso perpassa pelas relações de poder e tem íntima relação com a cultura dominante, ou seja, as formas de apreciação que resultam de situações objetivas de classe. Para Bourdieu (1979) é a análise dos valores estéticos de um modo geral, pois, “a disposição estética é [...] uma manifestação do sistema de disposições que produzem os condicionamentos sociais associados a uma classe particular [...]” (BOURDIEU, P. 1979. p.59).

O princípio de produção e reprodução incorporado no sujeito é denominado por Bourdieu (1994a) de *habitus*, assim esta conceitualização realiza a mediação entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social, com a finalidade de constituir uma ponte entre a estrutura e a prática. Nogueira e Nogueira (2016) entendem que.

... cada sujeito, em função da sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série de características de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” que orientaria, estruturaria, em todas as suas ações subseqüentes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016. p. 25)

No que concerne a concepção de deficiência apresentada no relato, não se pode afirmar que somente a formação continuada seria capaz de mudar a representação dos agentes sociais, muito menos que tais conhecimentos alterem completamente a prática pedagógica. Mas, objetiva-se analisar as experiências enquanto docentes, a posição dentro da estrutura social, a contextualização local e política e analisar que dentro desse processo de escolarização a formação inicial e continuada é parte integrante, e para além de ser pensada, há de se considerar a qualidade da proposta formativa e o quanto esta política de formação dialoga com os aspectos sociais, econômicos e culturais dos agentes locais. Essa interrelação entre as várias partes da política educacional é que permite a construção de um cenário possível para a escolarização do estudante com deficiência. Dito isto, compreende-se também que a mediação denominada de *habitus* é que permite superar o

antagonismo entre o objetivismo e o subjetivismo, ou seja, é a análise macro da estrutura social.

Em seguimento da discussão dos dados, destaca-se a relação com a terminologia utilizada pelo Professor Caio “**surdo e mudo**”, e/ou surdo-mudo que carrega consigo não só a historicidade da educação de surdos e o modelo de escolarização, mas a carga semântica está vinculada com a visão patológica da deficiência, ou seja, trata-se de disposições que difundem um estereótipo, fruto de princípio capacitista, preconceituoso, e que explicita ou acortina características que inferiorizam e incapacitam as pessoas com deficiência. (BENTES; HAYASHI, 2012).

Para Marchesan e Capernedo (2021), o capacitismo possui relação com o mundo e o recorte histórico sobre a pessoa com deficiência, além de se constituir como uma designação, logo atribui sentidos, significados, representações em relação à pessoa com deficiência. No que concerne, a discussão sobre o capacitismo as autoras argumentam.

Enxergar a pessoa com deficiência com base em uma perspectiva pré-concebida, limitante por natureza, provém de uma constituição sócio-histórica de pensamentos que fundamentam uma série de preconceitos. Esses pensamentos resultam em ideias que passam a ser disseminadas pelas mais distintas esferas sociais e acabam por afetar todos os sujeitos com deficiência, porque pressupõe que esses sujeitos possuem limitações que lhes incapacitam em todas as instâncias da vida, fazendo com que suas capacidades sejam suprimidas por um discurso totalizante e excludente. (MARCHESAN; CAPERNEDO. 2021. P. 54).

A representação limitante sobre o estudante com deficiência não pode ser compreendida como ato isolado, mas como componente do sistema de disposições que compõem o cenário social educacional. Entender a perspectiva pré-concebida dos agentes sociais sobre a escolarização do estudante com deficiência, permite fundamentar a discussão sobre o quão este aspecto reflete na prática pedagógica. Em outro ponto, há necessidade de reconhecer que este discurso totalizante, verdadeiramente exclui estes sujeitos, no entanto, é pertinente compreender que a ação por si só não ampara a complexidade da relação, ou seja, o agente social aqui sublinhado de professores participantes conduzem estas representações a partir das vivências em sala de aula, da inabilidade de políticas formativas e da necessidade da presença de outros profissionais de apoio como: professor da educação especial, tradutor-intérprete em língua de sinais, coordenador pedagógico, bem como a infraestrutura adequada que possibilite o bom andamento da prática pedagógica.

Nesse sentido, é fundamental que a análise não atribua todas as mazelas educacionais a figura do professor, ou ainda, que o fracasso escolar seja de total responsabilidade do estudante com deficiência. É com base nessa perspectiva que, Bueno e Giovinazzo-Júnior (2010), argumentam que os julgamentos dos professores expressam uma disposição estruturada pelos mecanismos criados historicamente pelos sistemas de ensino. Assim, sobre este julgamento citado pelos autores pode-se ampliar o conceito de capacitismo, ao considerar que Câmara dos Deputados em seu site institucional, na aba denominada de Glossário da acessibilidade, apresenta alguns acréscimos para esta discussão.

Capacitismo: ato de discriminação, preconceito ou opressão contra pessoa com deficiência. É barreira atitudinal. Em geral, ocorre quando alguém considera uma pessoa incapaz, por conta de diferenças e impedimentos corporais. O capacitismo está focalizado nas supostas 'capacidades das pessoas sem deficiência' como referência para mostrar as supostas 'limitações das pessoas com deficiência'. No capacitismo, a ênfase é colocada nas supostas 'pessoas capazes', as quais constituem a maioria da população e são supostamente consideradas 'normais'.

O ponto de referência do corpo "normal", do alto rendimento escolar, da língua padrão, traduz as disposições que se fazem presente na sociedade. O estranhamento causado com a presença de uma pessoa com deficiência não se dá somente pelas diferenças comunicacionais e ou de aprendizagem, mas reverbera na manutenção da estrutura engessada que não permite alterações, a fim de manter o *status quo*.

No tocante da análise, a inserção do aluno surdo na escola regular, particularmente ao contextualizar a etapa ensino médio, precisa ser feita com muitos cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e por seu modo de aprendizagem. Tal situação não é simples de ser alcançados e em geral, vários desses aspectos não são contemplados, como o fato do surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores, e de estar em desigualdade linguística em sala de aula (BOTELHO, 1998; LACERDA, 2000).

A diferença linguística expõe os agentes que compõem o espaço, sejam professores e estudantes, a uma violência silenciosa, no qual o sentimento de impotência é compartilhado pelos professores que não possuem habilidades linguísticas para manter a comunicação básica e para com os estudantes surdos que são encapsulados em uma ilha linguística.

Ao apresentar a análise do eixo temático modelo médico de deficiência, compreende-se que a escola, enquanto estrutura e o sistema de ensino denominado de inclusivo é, e pode ser capaz de promover instituições mais justas do que àquelas que fundamentaram a segregação. No entanto, por pautar a análise na perspectiva praxiológica e compreender que o discurso em defesa da inclusão se constituiu historicamente como oposto ao da segregação, reconhece-se a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva, mas sem deixar de ocultar os problemas todos que esta mesma Educação Inclusiva impõe. (LACERDA, 2007).

[...] a questão nuclear em relação à realização dos ideais da educação inclusiva remete, no nosso país e em outros países em desenvolvimento, à desigualdade social típica dessas sociedades. A análise das tendências que marcam o processo de globalização não deixa dúvidas quanto aos valores que privilegia e aos modos como se organiza. No contexto do acirramento das diferenças sociais provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que a acompanham (redução do emprego, encolhimento do Estado, etc.) a implementação de políticas realmente inclusivas deve enfrentar grandes problemas. O elogio da inclusão apresenta a vantagem de arrolar argumentos para a defesa das políticas inclusivas. Mas para que seja realmente eficaz é preciso que o discurso se feche sobre si próprio, aparecendo como uma totalidade que não admite questionamentos (LAPLANE, 2004, p. 17-18).

Tendenciosamente a escola enquanto instituição pertencente a um sistema de ensino que não promove ações para fomentar o conhecimento acerca da educação de surdos. O visível descaso para com a escolarização do estudante com deficiência cai obviamente na figura deste, que ao se deparar com condições mínimas de acesso, acaba por não deter do conhecimento institucionalizado e por vezes a escola cumpre o seu papel ao indicar o caminho da evasão como solução do fracasso escolar para o estudante com deficiência.

A legitimação da instituição escolar, por meio da ação pedagógica só pode ser garantida conforme se impõe arbitrariamente uma cultura escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA. 2016), cabe salientar que apesar de imposta, esta cultura dominante aparece oculta, neutra, silenciosa.

O que se observa é que no aspecto legal, a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva apresenta possibilidades, metodologias, financiamento e organização do AEE, no entanto ao considerar as particularidades de uma escola situada na região amazônica, obtém-se a legitimação das desigualdades sociais. Em análise a estrutura, é possível compreender a

constituição do *habitus*, pois, a representação do Professor Caio acerca da aprendizagem da pessoa com deficiência é reflexo do sistema de disposições que compõem o cenário educacional.

Posto isto, o modelo médico de deficiência constituído e compartilhado como discurso dominante é histórico e a visão médica delineou as percepções de normalidade. Esta visão contribui significativamente para a construção de representações acerca do estudante com deficiência. A construção social a partir da visão médica implica na elaboração de identidades que constituem um processo de diferenciação e a constituição de grupos em oposição: “nós” e “eles” (SILVA, 2014).

Essa marcação simbólica define os aspectos que do qual damos sentido as práticas e as relações sociais, definindo, por exemplo, quem é incluído ou excluído do meio (SILVA, 2014), é diante deste processo de análise que se entende o peso discursivo e dominante, de modo que impacta diretamente na condução das estratégias de ensino, da política de formação inicial e continuada e da concepção sobre o estudante com deficiência.

5.2 INVISIBILIZAÇÃO

Com a ampliação das políticas públicas voltadas para a inserção das pessoas com deficiência no mundo social, as discussões sobre a presença desse público no mercado de trabalho, no campo educacional e médico ganha força, no sentido de constituir novas possibilidades de atendimento, escolarização e profissionalização a pessoas com deficiência. No entanto, apesar da ampla discussão há necessidade de analisar com cautela os mecanismos que engendram a estrutura.

Nesse sentido, o segundo eixo temático denominado de invisibilização, expõe ao longo do *corpus* do eixo, a fala dos participantes e a historicidade que envolve a concepção sobre o estudante com deficiência e as relações sociais que concebem o *habitus*. As expressões dos agentes sociais selecionadas para esta análise evidenciam a importância da formação continuada, de forma que afinadamente todos os participantes concordaram que para além do momento formativo, há necessidade de outros momentos que possibilitem a troca de experiências, de modo que esta interação pedagógica favoreça a resolução de problemas e seja uma estratégia facilitadora na solução das dificuldades na escolarização do estudante com deficiência.

Durante a execução do programa de formação de professores foi possível resgatar trechos significativos das falas dos participantes, dentre os quais pode-se destacar a fala da Professora Fernanda que ressalta as vivências pedagógicas sobre a escolarização da Escola Baia do Guajará e a concepção sobre do estudante com deficiência.

ele não conseguia dialogar, ele tinha problemas, não conseguia apresentar os trabalhos, eu percebia que ele se sentia triste em sala de aula e aí volta mais uma vez a fala da [...] (PROFESSORA FERNANDA, 2020).

Ao retratar seu cotidiano escolar como docente, a participante Fernanda exhibe um caráter conformador sobre o estudante com deficiência, de modo que o “não conseguir” se apresenta como um juízo, uma avaliação sobre o estudante. Para Davis & Espósito (1990) esse caráter conformador com que professores fazem sobre os estudantes que não correspondem as expectativas da escola, possui uma via de mão dupla, haja vista que o estudante também apresenta uma reação. Essa resposta pode vir por meio de comportamentos como a violência, a indisciplina e mesmo indiferença com o que é exigido pela escola (AQUINO, 1998; SPÓSITO, 2001). Nesse caso, pode-se considerar que a reação do estudante estava relacionada ao sentimento de tristeza, frustração por não haver estratégias de ensino e comunicação que o possibilitassem adquirir o conhecimento, bem como interagir nas aulas com professores e colegas de classe.

Em outro aspecto, Lahire (1997) afirma que os julgamentos dos professores registram comportamentos reais, ou seja, não são puro produtos da sua imaginação. Dessa forma, esses julgamentos falam de comportamentos reais e estão relacionados a categorias escolares de compreensão, em síntese ocorre uma seleção realizada pelos professores, dos fatos e gestos dos alunos.

Entende-se que, embora aconteça uma diferenciação entre normas comportamentais e resultados meramente escolares, os professores tendem a privilegiar o comportamento como um todo e que os resultados escolares se situam num limiar entre a disposição moral e vice-versa (LAHIRE, 1997; BUENO, GIOVINAZZO-JÚNIOR, 2010).

Em complemento com esta análise pode-se verificar que está presente no comentário, aspectos dos quais Bourdieu e Saint-Martin (2001) consideram como elementos de juízo sobre os estudantes e relacionam com demarcadores ligados à aparência física (idade, tamanho, desenvolvimento). Em resumo, o que se pretende

apontar é que o estudante mencionado passaria despercebido caso não expusesse seu descontentamento acerca do modelo de escolarização a qual está submetido.

A desigualdade no ensino e os mecanismos que movem os agentes sociais para a seletividade e que estão presentes no discurso da Professora Fernanda são externalizados nos dados quantificadores de acesso ao saneamento básico, saúde, educação, renda e etc., e na estigmatização que consagra simbolicamente (BOURDIEU, 1997) não somente as pessoas com deficiência, mas a população como um todo, que compartilha diariamente das mazelas sociais de se viver na Amazônia, especificamente a região do arquipélago do Marajó.

Os aspectos estruturais mencionados nessa investigação, não direcionam para singularizar a oferta de uma política de formação continuada e nem abarca as necessidades regionais que são comuns da localidade. No tocante da discussão, esta estrutura é a mesma que se omite para a contratação e/ou realização de concurso público para profissionais de apoio escolar, seja na figura do professor da educação especial, seja na presença de tradutor intérprete. Desse modo, Bourdieu e Champagne (2001) entendem que diante dessa perspectiva os procedimentos de orientação e seleção tendem a instaurar práticas de exclusão brandas, insensíveis e contínuas, ou seja, passam despercebidas tanto por quem exerce a exclusão quanto por quem é vítima do sistema.

Acerca da contratação de professores da educação especial via concurso público, pode-se afirmar que no estado do Pará, o último concurso destinado ao provimento de vagas para professor da educação especial com atuação no Atendimento Educacional Especializado, ocorreu no ano de 2012, por meio do edital Nº 01/ 2012 de 22 de agosto de 2012, onde foram ofertadas 502 vagas, deste total quatro vagas foram destinadas a 13ª Unidade Regional de Educação (URE), que direcionou este quantitativo aos municípios de Breves e Currealinho, cidades que compõem o rol de municípios da região das ilhas, o que engloba o arquipélago marajoara.

Ao considerar a presença de tradutor-intérprete, no decorrente ano, a Secretaria de Educação do Estado do Pará, promoveu Processo Seletivo Simplificado (PSS) para a contratação temporária destes profissionais para atuação nas escolas regulares. O PSS 002/2022 selecionou tradutores intérpretes em língua de sinais para o município em que está localizada a Escola Baía do Guajará, no entanto, após anos de espera, a violência simbólica do quais os agentes sociais

foram expostos sugere pensar a intencionalidade com a demora na contratação. Em momento de conversa informal com os agentes pesquisados foi informado que o estudante surdo concluinte no ensino médio no ano de 2020, passou toda sua escolarização sem a presença do profissional tradutor-intérprete na sala de aula comum.

Retoma-se assim a ideia inicial de que a política de formação de professores seja no âmbito da formação inicial ou no âmbito da formação continuada é extremamente importante, especialmente ao apresentar o eixo social que circunda o espaço educacional pesquisado, dessa maneira, não se objetiva minimizar a importância da oferta da formação continuada de professores, mas entender as disposições duráveis e não duráveis e as estruturas estruturadas que estão além da formação docente, pois é necessário analisar os outros eixos estruturantes que se fazem pertinentes para a escolarização do estudante com deficiência.

Outro ponto, diz respeito à aplicação do programa de formação continuada, haja vista que a oferta do curso para os docentes da Escola Baía do Guajará promovido em parceria com UFSCar e o NEPEDES foi recebida com bastante entusiasmo. Ou seja, a presença de formação que decorram de temáticas relacionadas à escolarização da pessoa com deficiência não é comum na região, o que permite afirmar a invisibilização do estudante com deficiência e também dos professores que atuam no Marajó.

Em completude a esta discussão, percebe-se na fala da participante certa preocupação quanto à postura do aluno diante das adversidades comunicacionais que afetaram diretamente o ensino, aprendizagem e interação, em vistas disso, é significativo considerar que a escola pública enquanto instituição recebe o estudante com deficiência, de certo modo com cautela, cuidado e com o propósito de cumprir com a política educacional de “incluir” este público, no entanto, a intencionalidade de manter o estudante com deficiência no campo da invisibilização se concretiza ao não se possibilitar condições estruturantes para aquisição e domínio dos conhecimentos escolares.

Segundo Nogueira e Nogueira (2016), compreender a autoridade pedagógica enquanto componente estruturante é observar a legitimação da instituição escolar e da ação pedagógica materializada na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é ocultado. Dito isto, Bourdieu (1998) aponta

a reprodução e legitimação das desigualdades sociais por meio das instituições escolares.

(...) para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p.53).

O tensionar da relação de favorecimento e desfavorecimento resvalam na compreensão da escola como estrutura estruturante, ou seja, é a relação da escolarização do estudante com deficiência e a proposta neoliberal na educação. Assim, corrobora-se com Kraemer (2020) ao afirmar a intencionalidade nas práticas desenvolvidas nesse âmbito, haja vista a reestruturação do modelo de vida no atual contexto econômico mundial.

Desse modo, os investimentos políticos para a escolarização do estudante com deficiência se sustentam no processo de in/exclusão (KRAEMER, 2020), isto é, o neoliberalismo necessita da política de inclusão para articular as diretrizes do sistema produtivo.

A perspectiva de produtividade se estabelece não somente na organização pedagógica da escola comum “inclusiva” e o preparo para o mundo do trabalho, mas no sentido de atrair o mercado para a oferta da escolarização. Em síntese, a escolarização enquanto direito passa também para a ótica do lucro, na medida em que o Estado precariza a educação pública e abre margem para a instalação de instituições privadas e as ditas “filantrópicas” na oferta da escolarização para o estudante com deficiência (Atendimento Educacional Especializado – AEE).

Em continuidade com a análise da fala da Professora Fernanda, a palavra **problema** surge novamente neste eixo temático para expressar a barreira linguística entre os professores da escola Baía do Guajará e o estudante com deficiência. Ao apontar este aspecto, Bourdieu (2014) menciona as categorias populacionais como demarcadoras para a seleção e/ou eliminação da escolarização. Bourdieu (2014) destaca também a importância do capital linguístico como critério para a seleção. Mas como obter sucesso escolar quando a língua em uso não pertence à classe dominante? Sobre este aspecto, Professora Fernanda disserta.

a gente fica triste de perceber que aquele aluno olha pra gente como se não estivesse entendendo nada e a gente não pode dar atenção só pra ele, quando você está com uma turma de trinta, de quarenta alunos e isso tudo

acaba prejudicando, e às vezes numa aula, duas aulas no máximo em 60 minutos a 70 minutos. (PROFESSORA FERNANDA, 2020).

A violência simbólica que o estudante com deficiência é exposto, possibilita analisar a dificuldade comunicacional na compreensão das informações e no desejo de fazer parte do processo de ensino. Para além do estudante, a professora enquanto agente social também é exposta a violência ao se deparar com a precarização do ensino público, tendo em vista o relato expressar sua dificuldade em estabelecer comunicação, bem como o número excessivo de estudantes presentes na turma, situação que desfavorece a professora, o estudante com deficiência e conseqüentemente os demais estudantes. Aqui se tem nitidamente a manutenção do desfavorecimento aos desfavorecidos e a duplicidade do processo de exclusão/invisibilização

Em argumentação com este dado de pesquisa, corrobora-se com Bezerra (2017) no entendimento que a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas do ensino comum, embora se apresente com o discurso democrático, na verdade se coloca como classificatória e estigmatizante, ou seja, a instituição contribui para a legitimação da desigualdade e manutenção do *status quo* entre os agentes escolares, o que se constitui como um processo de exclusão.

Aqui faz-se necessário um adendo, pois ao entender a perspectiva da reprodução do qual Bourdieu tanto mencionou em seus estudos, a conceitualização diz respeito a uma realidade vivenciada na escola parisiense na década de 70, desse modo, por compreender esse aspecto histórico e geográfico, analisa-se na perspectiva praxiológica o campo educacional brasileiro atual, a fim de, em diálogo com o autor interpretar os jogos de poder que se articulam para a escolarização do estudante com deficiência.

Em completude com este ponto de vista Nogueira e Nogueira (2016) analisam a ideia de cultura adotada pelas instituições escolares, especialmente quando se trata da escolarização da pessoa com deficiência, pois ao dissimular que a cultura adotada é a cultura dos dominantes, a escola camufla igualmente o sucesso escolar das classes dominantes. Tal ação incide diretamente na diferença dos resultados e justificaria o insucesso escolar.

Nesse entendimento a escola cumpriria seu papel na legitimação das desigualdades e a reprodução social seria garantida pelo simples fato de que os estudantes que dominam, por sua origem social e econômica, os códigos

necessários à assimilação da cultura escolar e fundamentalista o êxito alcançado pelas classes dominantes. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2016).

Analisar o processo hegemônico é tencionar que a formação de professores em análise nessa investigação também faz parte do contexto estruturante, ou seja, há necessidade de complexificar a conjuntura, de modo a contextualizar o cenário pesquisado, bem como estabelecer a relação dialógica, no sentido de apresentar a formação de professores como uma alternativa para a escolarização do estudante com deficiência e ao mesmo tempo entender que sozinha esta alternativa não consegue solucionar as problemáticas, haja vista o modelo neoliberal que adentra a educação pública brasileira.

A contextualização do *locus* de investigação como parte do processo de compreensão dos dados, não perpassa somente na descrição do modelo educacional, do entendimento da cultura local, da história, da economia e/ou dos entraves geográficos comuns na região amazônica, mas em relacionar estas questões com o avanço do neoliberalismo a partir da década de 80, pois compreende-se que este fenômeno a partir do discurso da suposta expansão desnecessária dos direitos sociais e a participação do Estado, tida como secundária e insuficiente no desenvolvimento de políticas de proteção social (SANTOS, 2020).

Este discurso garante a manutenção da ordem neoliberal no sentido de cada vez mais o Estado entregar os serviços para os comandos do setor privado. Desta maneira, ao complexificar esta relação, há de se considerar o panorama da saúde mundial no momento em que a pesquisa foi executada, pois com as medidas sanitárias de contenção do novo coronavírus, os sistemas educacionais optaram por adotar novas estratégias para a continuidade do calendário escolar.

O ensino emergencial, ou ensino remoto, ou ainda ensino híbrido foram das tantas nomenclaturas adotadas e que resumem o método educacional durante o período de distanciamento social. Nesse sentido, questiona-se quais as estratégias de ensino para os estudantes com deficiência durante o período de distanciamento social? Não se objetiva discutir com profundidade essa questão, mas situar a pesquisa no tempo em que a execução do programa de formação continuada foi efetivada. Desse modo, Santos (2020) traduz as complexidades da relação entre o neoliberalismo, a pandemia e grupos considerados invisibilizados “Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática” (p. 7).

Todavia, o sentimento de comunhão presente no discurso mascara a antidemocrática luta contra o vírus, e expõe os agentes sociais aqui sublinhados de pessoas com deficiência e professores a condições precárias no acesso à educação (RAIOL; ORLANDO; THOMAZINI, 2021).

A exemplo disso, temos o relato dos agentes sociais acerca do período de escolarização do estudante surdo e a ausência de profissional tradutor-intérprete em Libras, ou seja, se no modelo educacional presencial ocorriam inúmeras dificuldades relacionadas a comunicação e adaptação das atividades escolares, acredita-se que no modelo emergencial a situação tenha se agravado não somente com relação a comunicação, mas especialmente na aprendizagem e no andamento da significação dos conteúdos.

Para Bentes e Hayashi (2012), a invisibilização do corpo deficiente é uma imposição tão rigorosa (estrutura/estruturante) que mesmo grupos que lutam contra as desigualdades também assumem posturas de não reconhecer tais corpos. Em justificativa a esta invisibilização feita mesmo por grupo supostamente dispostos a lutar contra as desigualdades, pode-se apontar os mecanismos da estrutura como fatores para o processo de hegemonização da classe dominante.

A invisibilização equivale também ao não reconhecimento da LIBRAS, seja no aspecto da barreira comunicacional e o privilégio da cultura linguística atribuída aos usuários da língua portuguesa na modalidade oral, seja no aspecto pedagógico por não reconhecer o ensino da LIBRAS como parte do currículo escolar, desse modo, tal discussão possibilita analisar a constituição do *habitus*, ou de uma cultura da invisibilização como explicita Tomás (2008, p.1).

No império visual da sociedade ocidental contemporânea ser invisível tende a significar ser inexistente ou insignificante. Este sentimento de invisibilidade é provocado pelo não-reconhecimento de outrem sendo esta atitude um produto da cultura e do passado biográfico daquele que-não-vê. Existem duas possibilidades para que um indivíduo seja invisível quando na realidade objectiva é fisicamente visível. Por um lado pode ser o resultado de um acto voluntário. Por outro lado, pode ser a consequência de uma intersubjectividade constituinte, o que implica que o acto de "não-ver" é uma perspectiva colectiva e partilhada dando origem a uma alteridade invisível. (TOMÁS, 2008, p.1).

As disposições duráveis e não duráveis que constituem a formação do *habitus* tendem para a continuidade da estrutura, ou seja, mesmo os agentes sociais que possuem familiares com deficiência, ou formação específica na área da educação

especial/ inclusiva acabam por não reconhecer, invisibilizar o estudante com deficiência.

Bourdieu (2011) em seus estudos entende que os seres humanos e as coisas ocupam um lugar tanto no espaço físico, quanto no espaço social. O espaço físico está ligado à localização, numa relação de exterioridade com os outros e o espaço social tem um indicativo de posição, ocorrendo uma distinção e exclusão de posições sociais, ou seja, em síntese o lugar destinado a pessoas com deficiência no espaço social se referem a uma relação de inferioridade, de invisibilização.

A invisibilização como estratégia de exclusão é resultado das divisões, das hierarquias sociais indissociáveis do Estado, ou seja, a violência simbólica que se aplica sobre os corpos dos estudantes com deficiência é fruto da constituição da cultura dominante. Nesse processo estrutural, os agentes participantes da pesquisa também sofrem violência ao se sentirem limitados diante da diversidade linguística.

A inabilidade de políticas formativas para suprir a necessidade da escolarização do estudante com deficiência, a ausência de tradutores-intérpretes para mediar a comunicação e o conseqüente fracasso escolar são naturalizados, de modo que a violência simbólica se instala e faz parte do cotidiano escolar. Assim, a hegemonia se impõe vitoriosamente com o exercício da dominação de classe e a reprodução social. Sobre este aspecto Chartier (1990) afirma.

as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelo qual um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social (...), muito pelo contrário, consiste em apontar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 1990. p.18).

A violência simbólica estatal e as estruturas como espaço de ordenamento social convergem para a manutenção da cultura dominante, assim o Estado caminha paralelamente para a construção de um campo de poder, entendido como um espaço de disputa e no seu interior vários tipos de capital disputam o seu espaço para a continuidade da reprodução (MENDONÇA, 1996). Assim, a cultura contribui para um “todo cultural” unificando os vários códigos, aqui em destaque o linguístico, produzindo a homogeneização das formas de comunicação que atravessam o cotidiano e violentam simbolicamente os estudantes com deficiência.

5.3 TRABALHO COLABORATIVO

A organização do terceiro e último eixo de análise parte da captação das falas dos participantes acerca da organização do trabalho pedagógico, das angústias da escolarização do estudante com deficiência, da formação inicial e continuada e da estrutura educacional quanto às expectativas para a resolução das situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Em meio à exposição de opiniões que corroboram para a compreensão de coletividade e da busca de conhecimento, optou-se por nomear este eixo temático de **trabalho colaborativo**, por entender a disposição dos agentes sociais em compartilhar a responsabilidade do ensino e aprendizagem dos estudantes atendidos pela educação especial da Escola Baía do Guajará.

Desse modo, entende-se que o trabalho Colaborativo é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um professor do ensino comum e um professor da educação especial (AEE) dividem a responsabilidade. Em decisão conjunta eles definem propostas de alterações nas metodologias de ensino, adaptações curriculares, modos de avaliação entre outros, conforme a necessidade individual de cada criança/pessoa e assim proporcionar acesso igualitário à aprendizagem com sucesso e êxito (CAPELLINI, 2008).

French (2002) aponta que “[...] no trabalho colaborativo, as características incluem solução de problemas e planejamento em conjunto, coensino, colaboração e avaliação juntos” (p.181). Leher (1999) destaca as vantagens de professores atuando juntos, como uma forma mais rica de trabalho que propicia uma melhor compreensão das práticas de escolarização eficazes e efetivas, aumentando assim autoconfiança entre os profissionais envolvidos.

Apesar da conceitualização precisa acerca do que se entende do trabalho coletivo, a fala da Professora Giselle dá indicativos para a organização do trabalho pedagógico, planejamento compartilhado com os colegas, de reuniões sistemáticas para analisar o contexto da aprendizagem e metodologias de ensino, bem como a formação de professores.

Devido a todo esse problema por que é um problema coletivo, quando dois ou três professores não tem essa formação, e ele também não procura é repassar a informação, os problemas que ele tem e buscar também dentro da secretaria, por que às vezes a professora repassa na sala dos professores o que está acontecendo, mas não chega a todos os professores ao mesmo tempo, então um trabalha de uma forma e até esse bate papo coletivo ele seria importante por que acontece alguma coisa na escola, um professor que trabalha de uma forma com aquele aluno que pode ajudar a

todos também a trabalharem da mesma forma com ele. (PROFESSORA GISELLE, 2020).

Apesar de a participante indicar a importância do trabalho coletivo na busca de resolução das problemáticas, pode-se apontar as dificuldades em estabelecer aproximação entre o professor da educação especial e professores do ensino comum, haja vista, a organização das aulas e a reserva de tempo para planejamento, discussão, troca de informações e formação continuada. A tendência da estrutura é a manutenção das aulas dispostas pela divisão das disciplinas e/ou áreas de conhecimento e o não compartilhamento das estratégias metodológicas para a escolarização do estudante com deficiência.

Ao analisar a fala da Professora Giselle, se obtém a premissa praxiológica e a superação da dicotomia objetivista/ subjetivista, ou seja, apesar do anseio da agente social em estabelecer uma nova forma de organização do trabalho pedagógico, a mesma encontra barreiras na execução da estratégia. Dito isto, analisa-se a tendência de manutenção da estrutura, haja vista o distanciamento das ações pedagógicas e a ausência de momentos formativos e de trocas de experiências.

Cabe ressaltar que de acordo com os dados referentes a caracterização dos participantes, a seguinte professora possui especialização na área da disciplina de atuação e contato familiar com pessoas com deficiência, o que sugere a sensibilidade no fazer pedagógico para os estudantes com deficiência. Mesmo com o meio social e cultural favorável, a constituição do *habitus* tende para a manutenção da estrutura.

De acordo com Ortiz (1983) o *habitus* tende a orientar a ação, na medida em que é produto das relações sociais, a tendência é em assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o produzem. A condução dialógica de análise dos dados possibilita o encontro com a mediação entre o agente social e sociedade, homem e história (ORTIZ, 1983).

Ainda de acordo com o relato da Professora Gisele, a formação inicial e continuada ou a ausência dela, é um percalço para a elaboração de estratégias na escolarização do estudante com deficiência, no entanto, a agente social também sinaliza que somente este mecanismo torna-se inviável de solucionar tais questões, desse modo, a escolarização do estudante com deficiência caminha por diversas atenuantes que necessitam ser discutidas, pensadas e estruturadas para possibilitar o acesso curricular dos estudantes com deficiência.

Em meio ao percurso de coleta de dados e a execução do programa de formação continuada, é importante informar ao leitor que os agentes sociais que compuseram a formação, estiveram sempre dispostos a participar e discutir as estratégias de escolarização do estudante com deficiência. Sugere-se que esta disposição, seja em decorrência da carência de atividades formativas na área da educação especial destinadas aos professores do ensino médio da Escola Baía do Guajará, bem como o anseio na resolução das dificuldades vivenciadas no fazer pedagógico por estes agentes sociais.

Em vistas disso, Professora Giselle relata a importância da formação inicial e continuada.

A maioria dos nossos problemas que a gente percebe é com essa questão da formação. E esse ano agora que passou, na verdade a gente tem um aluno surdo, e ele nosso aluno agora de terceiro ano, é nosso aluno com deficiência auditiva, que tem necessidade de ter uma formação em LIBRAS, ele buscou junto com a [...] conhece melhor a realidade dele, ela repassou para os professores que pudessem fazer esse curso pra ter essa comunicação e muitos não puderam fazer o curso no mesmo horário que ele por que ele também é aluno da turma, desta universidade particular e aí muitos professores não foram por falta de tempo, outros por problemas financeiros. (PROFESSORA GISELLE, 2020).

Ao analisar este relato, usa-se a discussão de Ortiz (1983) sobre a afirmativa de Bourdieu em Marx “Eu, se tenho vocação para estudar, mas não tenho dinheiro algum para isto, não tenho nenhuma vocação para estudar, isto é, nenhuma vocação efetiva, verdadeira” (1990), ou seja, o que se propõe é uma teoria da prática no qual as ações sociais são concretamente realizadas pelos agentes sociais, no entanto as chances de efetivação estão atreladas a objetivação das estruturas da sociedade global (ORTIZ 1983).

A necessidade de formação continuada em LIBRAS para melhor atender o estudante surdo, não se resume somente na oferta, pois conforme relato da professora, a participação do momento formativo está relacionada a condicionantes como: tempo e questão financeira. Aqui se tem algumas premissas que podem ser analisadas, a formação continuada que não ocorre em serviço, a consistência na política de formação continuada, a gratuidade da oferta do serviço e questão financeira como impeditivo para participação do curso de Libras no setor privado.

Recupera-se aqui, a discussão inicial sobre a oferta da disciplina de Libras nos desenhos curriculares dos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia conforme orienta o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. E ao cruzar os dados de

caracterização dos participantes com o aspecto legal, tem-se a análise de que sete participantes tiveram a oportunidade de vivenciar a disciplina de Libras durante a formação inicial em licenciatura, e mesmo diante da premissa que o estudo da língua de sinais favorece o processo de inclusão, o que se pode afirmar é que os professores participantes desta pesquisa não estão aptos e/ou habilitados para manter comunicação satisfatória junto ao estudante surdo.

Em completude com a análise corrobora-se com Ortiz (1985), ao estabelecer que a teoria da prática parte do pressuposto que o agente social é considerado a partir das relações objetivas que regem a estruturação da sociedade. Assim, a prática pode ser definida como um produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* (BOURDIEU, 1972), o que se tem são as disposições duráveis como matriz de percepção, de apreciação e de ação com o mundo e que se realiza por meio das condições sociais (ORTIZ, 1985).

A análise das estruturantes e das condições em que os agentes sociais estão envolvidos permite apontar a constituição do *habitus* para a manutenção do *status quo*, na medida em que politicamente ocorrem arranjos mínimos para a garantia do aprendizado da língua de sinais na formação inicial, no entanto, sem aprofundamento, de modo que este mínimo não seja suficiente para a elaboração de estratégias e intervenções na escolarização do estudante com deficiência.

O professor participante desta investigação (ator social) vivencia situação de particularidade, dentro da objetividade estruturada, ou seja, a adequação do *habitus* permite entender a teoria da prática como um aspecto em que se leve em consideração tanto as necessidades do participante, quanto a objetividade da sociedade. (ORTIZ, 1985).

A carência de formação continuada para melhor atender o estudante surdo esbarra no fator financeiro como impeditivo para participação. Tem-se a condicionante econômica, como mecanismo e que pode estar atrelada a política de valorização salarial do magistério. Segundo o Plano Nacional de Educação (2014), a Meta 18 obriga que a União, os estados, municípios e Distrito Federal garantam planos de cargos e carreira e remuneração para os profissionais da educação (PCCR) escolar básica pública, denominação definida no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

No Estado do Pará, o PCCR foi aprovado no ano de 2010, e ocorrem em meio a inúmeras greves, reivindicações e truculência por parte da então Governadora do Estado, Ana Júlia Carepa do Partido dos Trabalhadores (PT).

No dia 02 de julho de 2010, foi sancionada a Lei do PCCR nº 7.442/2010 para a profissão docente, um Plano que segundo Souza (2018) não foi elaborado pela categoria do magistério, mas que incorporou algumas exigências mínimas pautadas pelo movimento docente a partir de uma forte greve da categoria que reivindicou a aprovação de um Plano para os trabalhadores da educação da rede estadual.

As reivindicações tinham como base central a questão salarial, formação continuada, gestão democrática nas escolas, enquadramento imediato na carreira e avaliação de desempenho, além do princípio democrático e político de um PCCR que regulamente a situação de todos os profissionais da educação da rede estadual. (SOUZA, 2018). O que se observa é que o PCCR do estado do Pará, além da luta pela garantia de valorização salarial e da gestão democrática, há também fortes princípios para a consolidação de política de formação continuada, ou seja, com base no relato da agente social, a formação continuada garantida no plano não é colocada em prática quando se pensa na escolarização do estudante com deficiência.

O alinhamento do relato da Professora Giselle com os dados históricos sobre a política de valorização do magistério no estado do Pará permite parafrasear Freire ao entender que a carreira do magistério é baseada na luta e na constância de movimentos, um eterno ir e vir, de modo que o que está posto pode e deve ser alterado e por isso a necessidade de luta.

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991. p.51).

A tomada de consciência as necessidades e as reivindicações sobre a melhoria na oferta da escolarização do estudante com deficiência se entrelaçam entre as condições sociais, a individualidade dos agentes sociais, a historicidade e as demandas da sociedade global. É diante desta premissa que a constituição do *habitus* aqui analisado, não pode ser entendido como fixo ou inviolável, pelo contrário, ao compreender o panorama das ações fica evidente a conjuntura social e

os mecanismos que engendram como facilitadores e/ou impeditivos para o acesso dos estudantes com deficiência no ensino médio da Escola Baía do Guajará.

Analisar a política de valorização salarial do magistério é problematizar o contexto social em que os agentes estão envolvidos, ou seja, as ações políticas implicam diretamente no fazer pedagógico, especialmente quando se trata da escolarização do estudante com deficiência. Por entender a política como parte determinante da manutenção ou não do *status quo* considera-se também como parte desse contexto, a criação da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Segundo a matéria jornalística da Rede Brasil (2022) após mobilização dos professores e professoras da educação pública básica, liderados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o atual presidente Jair Messias Bolsonaro (PL) recuou da tentativa de barrar o reajuste de 33,24% no piso salarial do magistério e anunciou no dia 27 de janeiro de 2022, que irá cumprir a lei. Neste mesmo dia, o Ministério da Educação divulgou nota comunicando a correção salarial. Com isso, o piso da categoria passará de R\$ 2.886,24 para R\$ 3.845,63. (ASSUNÇÃO, 2022).

Pode-se até mesmo questionar a necessidade de aprofundamento da discussão sobre a questão salarial do magistério, no entanto, ao aportar esta investigação na perspectiva bourdieusiana faz-se relevante a análise das engrenagens do sistema educacional brasileiro. Em outra perspectiva, também se entende que a constituição do *habitus* dialoga em constância com os fatos sociais, ou seja, a prática docente está em alinhamento com a objetividade da sociedade. Sobre este aspecto Freire afirma.

não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou a prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos (FREIRE, 2001, p. 40).

A relação dialógica reflexiva da Professora Giselle e a percepção do mundo lhe dá suporte para a compreensão das necessidades e constância da luta por melhores condições na oferta do ensino. Mesmo sabendo dos percalços da função docente e o reconhecimento das dificuldades e do sistema educacional, a construção docente parte do pressuposto da reflexão sobre a ação. O cíclico

processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade subsidia a criticidade sobre o fazer pedagógico, ao mesmo tempo em que é conduzido pelo sistema educacional e as condições estruturantes para a in/ exclusão do estudante com deficiência.

Nesse contexto de individualidade e coletividade social surgem as disposições para a luta da garantia da valorização do piso salarial, desse modo, Assunção (2022), complementa que inicialmente, o atual governo estudava a edição de uma medida provisória (MP) para alterar a Lei 11.738, de 2008, que vincula a correção do piso da categoria à variação do valor por aluno anual previsto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o principal mecanismo de financiamento do setor. Em acordo com a legislação atual, o salário dos professores deveria ser reajustado neste ano em 33,24%, já que no ano de 2021, o governo congelou os salários dos servidores em educação, assim como o piso nacional da categoria. (ASSUNÇÃO, 2022).

A tomada de consciência por parte dos professores sugere analisar a importância de compreensão do contexto social, político econômico, no qual o sistema educacional se encontra. Assim, a constituição das falas, comportamentos, lutas e causas são constituídas na medida em que se vivencia a prática pedagógica, toma conhecimento da estrutura e se opõem a organização sistêmica segregacionista e excludente ou mesmo apesar da tomada de consciência corrobora-se com a estrutura educacional e constitui-se uma pedagogia da exclusão e invisibilidade.

Ao analisar a amplitude das falas, em concomitância com o sistema educacional “inclusivo”, a escolarização do estudante com deficiência, a pandemia do COVID-19 e o movimento neoliberal, obtém-se o discurso da Professora Carla.

a questão da inclusão é um dos pilares pra uma sociedade mais colaborativa. A gente viu agora nesse momento de pandemia o quanto as pessoas não conseguem ser solidárias com a situação do outro, porque a nossa sociedade ela tá muito em falta nisso. E a questão da inclusão, ela é um dos pilares pra construção dessa sociedade que consegue enxergar o outro e ajudar. Entender que é uma coisa que deveria ser natural, [...], mas infelizmente faz parte desse movimento aí que tá tendo, capitalista, em cima de ganhar com toda a educação, não só com os alunos que tem deficiência. Com toda a educação, que no ensino no Brasil, a grande maioria era gratuita, mas que tá caminhando pra se tornar aí uma grande fatia de mercado e infelizmente é um movimento mundial, não é só aqui no Brasil não. (PROFESSORA CARLA, 2020).

Retoma-se a discussão da ideia de colaboração, não somente no sentido da proposta pedagógica do “trabalho colaborativo”, mas no entendimento da construção de uma sociedade que não invisibilize a pessoa com deficiência, bem como se constitua uma perspectiva de alteridade e reconhecimento do corpo deficiente, das necessidades metodológicas, atitudinais, avaliativas, etc. No entanto, ao considerar o contexto de pandemia e as medidas de isolamento social que foram adotadas para a contenção do novo *coronavírus*, insere-se nesta conjuntura o ensino emergencial e toda a sua organização metodológica (ou a falta dela).

Dessa forma, relacionam-se essas questões com a afirmação de Santos (2020) de que a pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade, ou seja, há de se considerar o aspecto histórico que ao longo da década de 1980, tem colocado o neoliberalismo como protagonista em relação ao capitalismo de tal modo que foi disseminada a ideia de crise permanente.

De acordo Sanches e Leal (2021) acerca do tema da educação, tomando como referência o relatório de especialistas e educadores “100 dias de governo Bolsonaro e educação”, apresentado no documento “Educação em disputa: 100 dias do governo Bolsonaro” elaborado pelas organizações: Ação Educativa, Carta Educação e De Olho nos Planos (2019), em menos de três meses já estavam ocorrendo transformações significativas no interior do Ministério da Educação, dentre as quais se destacam: a) A militarização da educação; b). A extinção de algumas secretarias, incluindo a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo essa uma das notícias mais polêmicas naquele momento; c) A disputa pela política de alfabetização; d) O ataque ao financiamento de qualidade; e) O direito à educação domiciliar.

Ao expor os dados apresentados por Sanches e Leal (2021) tem se como aporte da discussão a criticidade da Professora Carla em perceber a mercadologização da educação pública brasileira, a análise assertiva sobre a representação do estudante com deficiência e como a perspectiva neoliberal contribui para a exclusão destes estudantes. Assim, pesar do rigor na análise, e da compreensão social, tem-se a tendência de manutenção *habitus*, haja vista a perspectiva apresentada pela participante e os interesses econômicos na educação.

Outra questão se refere à tomada de decisão e a expansão do ensino à distância e outras estratégias de obtenção de lucro e precarização da educação. Pois, segundo Santos (2020).

Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. (SANTOS, 2020, p.).

É falso pensar que a pandemia revelou uma sociedade injusta com as pessoas com deficiência ou ainda em que vivemos em uma sociedade não solidária, ou que não ajudam os estudantes com deficiência, a compreensão parte da intencionalidade em manter esta estrutura da precarização da educação pública, seja na ineficiência da política de formação continuada, no debate do acesso curricular, na morosidade de contratação de tradutor intérprete em língua de sinais, e especialmente em apontar a intencionalidade do governo federal na tomada de decisão.

Desse modo, pode-se aferir a partir de Santos (2022) que a pandemia veio agravar o abismo social entre os favorecidos e desfavorecidos, ou seja, os estudantes com deficiência vivem em constante quarentena e no tocante da discussão sobre a escolarização desse público aponta-se em Darcy Ribeiro “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto” (2003). Diante dos dados, entende-se o acúmulo de estigmas e preconceitos que se constituem sobre o estudante com deficiência, pois se têm não somente a questão do corpo deficiente, mas o fator pobreza, geográfico (residente na Amazônia marajoara), linguístico. São tantas questões que necessitaria de tantos outros estudos para aprofundar esta complexa relação.

E em meio a situação de violência simbólica em que o estudante com deficiência vivencia, não se pode invisibilizar a figura do docente enquanto agente social que compõe a estrutura. Há no forte relato da participante a compreensão do processo de desumanização, a ponto que, mesmo com a tomada de consciência, pauta-se o *habitus* na perspectiva de manutenção do *status quo*.

Amplificar a discussão para a perspectiva dos agentes sociais amazônidas é poder afirmar que a quarentena social ocasionada pela pandemia da Covid-19, na

verdade sempre ocorreu, de forma dissimulada, camuflada e mentirosa. Santos (2020) compreende que qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e praticamente impossível para o vasto grupo estudantes com deficiência, que em meio as singularidades de cada indivíduo tem seu conhecimento, sua escolarização usurpada com a narrativa de continuidade do calendário letivo.

A discussão praxiológica do qual se dispõe nessa investigação, proporciona compreender as relações que estão dispostas no processo da estruturação. Dito isto, entende-se que os grupos mencionados ao longo do *corpus* textual compõem basicamente o que Santos (2020), entende como “Sul” Na concepção do autor (2020) o Sul não designa um espaço geográfico, mas um espaço-tempo político, social e cultural, ou seja, “É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (SANTOS, 2020, p. 10).

A perspectiva do qual Santos (2020) defende, coloca o sofrimento humano na base de compreensão do modelo neoliberal que está posto, de modo que além de os estudantes com deficiência serem vítimas do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, o autor sugere o capacitismo, como mecanismo de engendramento.

Assim, trata-se de estratégias em que a sociedade se utiliza para legitimar discriminação, não lhes reconhecendo em suas limitações, potencialidades, não lhes facilitando acesso à mobilidade e especialmente condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. (SANTOS, 2020). De certo modo, corrobora-se com a premissa de que os agentes sociais aqui sublinhados de estudantes com deficiência vivem numa quarentena permanente.

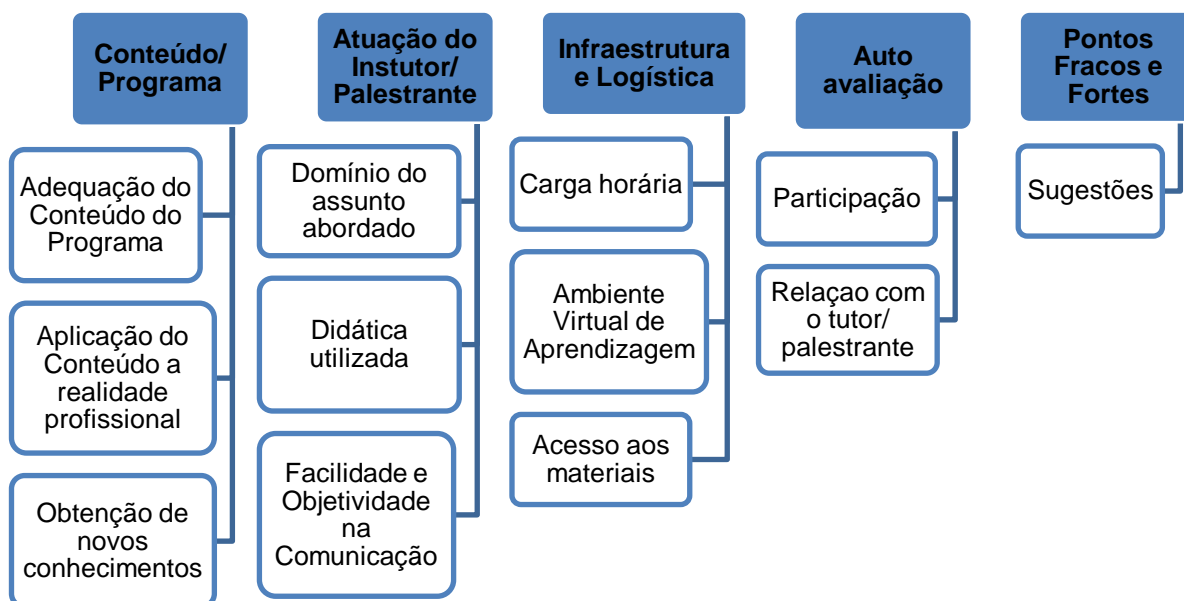
5.4 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A fim de cumprir os objetivos que foram definidos nesta investigação, aplicou-se ao fim do programa de formação continuada, um formulário avaliativo sobre o as ações que foram desenvolvidas pela atividade formativa. De antemão, informa-se que não se pretende pontuar apenas se o programa de formação continuada deu certo ou não, se é aplicável ou não, mas entender a partir das respostas dos participantes a nuance do sistema educacional, da estrutura, da historicidade e com base em Bourdieu analisar o *habitus* dos agentes sociais.

A avaliação do programa de formação continuada foi realizada por meio do formulário *Google*, e disponibilizado via *link* de acesso aos participantes encaminhado aos respectivos email e no grupo de *whatsapp*, como critério foi definido o tempo máximo de resposta em até 15 dias. Para tanto, cada participante responderia de acordo com o item avaliativo, uma escala, onde (1) correspondia a Ruim, (2) Regular, (3) Bom e (4) Excelente. Foram obtidas 12 respostas que junto com os demais dados somaram o processo de análise.

Os itens de avaliação dispostos no formulário foram organizados a partir de itens temáticos, conforme pode ser analisado na Figura 4.

Figura 4 - Fluxograma dos Itens de Avaliação do Programa de Formação Continuada



Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao iniciar a análise dos itens de avaliação retoma-se a discussão sobre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, pois compreende-se que é necessário romper com a ideologia do “dom” ou mesmo a noção de mérito pessoal (NOGUEIRA, 2016). Nesse sentido, ao expor os dados do item a) Conteúdo/ Programa, obtém-se a totalidade de 12 respostas positivas, em nível (4) que corresponde a excelente para o referido item.

Tem-se aqui a premissa de que o modelo de formação continuada adotado respeitou os aspectos culturais e a realidade local dos professores participantes da

Escola Baía do Guajará, de modo que o assunto abordado considerou as vivências dos docentes e a experiência destes com os estudantes com deficiência.

Assim, a aplicação do conteúdo estava de acordo com a realidade vivenciada, bem como as atividades avaliativas realizadas a cada módulo, pois foi necessário considerar as intervenções de acordo com a necessidade dos professores e principalmente do processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

No que se refere a obtenção de novos conhecimentos, podemos considerar novamente a ausência e/ou ineficiência de políticas formativas que discutam a escolarização do estudante com deficiência, haja vista a condução em que os docentes participantes protagonizaram para a obtenção dos conhecimentos, de acordo com a realidade vivenciada. Desse modo, é primordial que se materialize novas investigações sobre a formação inicial e continuada para a escolarização do estudante com deficiência, no entanto, que considere a perspectiva amazônica, as dificuldades sócio-geográficas, os povos originários, comunidades tradicionais e tantos outros grupos que somados a condição de deficiência, são assujeitados neste processo de invisibilização.

A discussão sobre a formação de professores remete a diferentes terminologias como: treinamento, reciclagem, etc. O que se buscou nesta pesquisa desde o princípio foi a obtenção de uma perspectiva dialógica com os participantes da investigação, de modo que, ao se entender quem foram os profissionais da educação participantes da pesquisa pode-se problematizar os aspectos que trataram a formação continuada, excluindo assim, a perspectiva de treinamento e com finalidade meramente mecânica (MARIN, 2019).

É notório que a defesa pela profissionalização docente é inerente aos que pensam a educação como direito, por esse motivo Maciel (2019) entende a necessidade de se pensar uma formação de professores em que o docente esteja instrumentalizado pela pesquisa, que tenha meios para desenvolver uma concepção reflexiva sobre os acontecimentos que se dão em aula e fora dela, de forma que se consiga buscar a compreensão a fim de desenvolver ações docentes concretas, efetivas e possíveis.

No entanto, a visão crítica do docente sob as ações pedagógicas, por vezes, se mostra de forma distorcida. É comum relatos de professores recém-formados que ao se depararem com o cotidiano escolar afirmam o distanciamento entre a teoria e prática, neste sentido, Maciel (2019) afirma que o docente em formação olha para

sala de aula, mas não consegue vê-la. Sobre esse aspecto e a necessidade de pensar a formação inicial e continuada como estratégia da reflexão-ação do fazer pedagógico Estrela (1994) afirma.

não dispõe de instrumentos nem de metodologia de observação que lhe permitam detectar fenômenos de ordem pedagógica. Conhece alguns problemas de forma subjetiva, pois não sabe dar-lhes uma expressão objetiva (ESTRELA, 1994, p. 13-14).

Os aspectos estruturantes que compõem a estrutura da formação de professores conduzem para inviabilizar a escolarização do estudante com deficiência, a raiz da problemática presente desde a formação inicial dá norte para a manutenção da in/exclusão do estudante com deficiência. As condicionantes do processo de formação docente constroem o cenário de violência simbólica para ambos, pois ao entender que o docente faz parte da estrutura direciona-se também a premissa praxiológica da constituição do *habitus*.

Em continuidade com a análise da avaliação do programa de formação continuada, expõem-se as reflexões sobre o segundo item – Atuação do instrutor/palestrante. Neste item, diferente do anteriormente analisado, não se obteve unanimidade na avaliação, desse modo, das 12 respostas obtidas, 8 mantiveram o índice (4), classificando-o como excelente, enquanto que para quatro professores este critério foi considerado bom, índice (3).

A principal questão apontada neste âmbito, se refere a facilidade e objetividade na comunicação, ou seja, o que se expos foi a dificuldade de comunicação, haja vista que por alguns momentos a viabilidade se tornou difícil em decorrência do acesso a internet de qualidade.

Um fator relevante a se considerar que, mesmo o Programa de Formação Continuada utilizando diferentes formas para estabelecer a comunicação, situações relacionadas ao acesso da internet podem ter sido prejudiciais, em função da Escola Baía do Guajará não ter disponibilidade de internet rápida, ou seja, os professores participantes da pesquisa usaram conexões próprias, seja por meio de internet móvel, via rádio e a fins para ter acesso aos informes que foram disponibilizados via e mail, grupo de *whatsapp* e Plataforma *Moodle* da UFSCar.

No terceiro encontro, durante a realização do programa de formação continuada, foi possível notar que um dos participantes assistia à aula da orla marítima da cidade, pois foi a forma que o participante encontrou para ter acesso

gratuito a internet⁸. Em outro momento durante a pesquisa um dos participantes relatou não ser residente do município marajoara, desse modo, o deslocamento entre diferentes cidades ocorria com certa frequência e tal situação pode ter favorecido para a dificuldade de comunicação, haja vista a conexão de internet oscilar conforme o deslocamento.

Ao expor estas informações, se objetiva analisar aspectos estruturantes que não são garantidos pelo poder público, ocasionando sérios prejuízos para a participação dos participantes na formação continuada. Em vistas desse aspecto, Sampaio e Marin (2004) entendem que a ordem social resulta em novas organizações das relações capitalistas, ou seja, o que se tem é a precarização do atendimento público.

Em foco do processo de empobrecimento, apresenta-se a instituição escolar que diante da perspectiva do capital, tem na oferta do ensino como mecanismo para a manutenção do *status quo*. Em síntese, a pesquisa revela quão cruel é o processo de escolarização do estudante com deficiência, e também revela quanto o professor participante desta investigação acolheu a formação continuada, mesmo em meio ao processo de precarização da profissão docente, haja vista que até a participação de um momento de estudo, em que a maioria dos professores julgou importante, teve diversas dificuldades para ser efetivada. Sobre o processo de precarização da educação pública Sampaio e Marin (2004) dissertam.

O quadro de empobrecimento, deterioração social e as conseqüentes transformações nos modos de compreender a vida e o mundo, que se vive atualmente, de modo especial no Brasil e na América Latina, tem relação com a crise da escola, ou seja, com o abalo e o desmonte de um modo de atuar socialmente, desestabilizando seu funcionamento. (SAMPAIO; MARIN. 2004, p. 1223).

A análise do cenário em que se contextualiza o estudo possibilita entender a dinâmica da educação pública na Amazônia, de modo que, a percepção considera a instituição escolar como parte indispensável ao conjunto de medidas de convencimento social à ordem estabelecida. (SAMPAIO; MARIN. 2004). A partir dessa ótica, Nogueira e Nogueira (2016), compreendem que existe uma relação íntima entre as coisas ditas da cultura com a linguagem, assim esses aspectos só

⁸ O programa Navegapará está integrando o Pará por meio de acesso livre em lugares públicos, infocentros e atendimento à rede governamental no Estado. É considerado um programa de acesso a internet gratuita e que leva conexão a lugares longínquos da Amazônia paraense

atingem o grau máximo se produzidas também por uma ação pedagógica familiar, ou seja, permanece de modo duradouro e externalizado na forma de *habitus*.

A premissa bourdieusiana compreende a ênfase da relação com o saber, em outras palavras é a relação do saber em detrimento do próprio saber. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016). Diante do exposto, fica compreensível a posição da escola no processo de reprodução, as ações intencionais para a precarização do ensino público, a violência simbólica em que estudantes com deficiência e professores são submetidos, em prol das novas formas de compreensão e organização da vida e no mundo capitalista.

Ao entrar no parâmetro de discussão, da instituição escolar como mecanismo da estrutura, apresenta-se o item três de avaliação do programa de formação, neste item foi possível compreender a relação dos participantes da investigação com a infraestrutura e logística ofertada pelo programa de formação continuada, pois, dos 12 participantes que responderam ao item avaliativo, 8 destes consideraram este aspecto como bom, nível (3), já os outros quatro, consideraram este item como regular (2).

Entre as causas mencionadas pelos participantes que englobam o aspecto da infraestrutura e logística, pode-se mencionar a questão do “letramento tecnológico”. A dificuldade dos participantes não se deu somente pela conexão de internet, mas também pela carência no conhecimento com as ferramentas tecnológicas, seja no sentido de acesso e interação nos fóruns e atividades da Plataforma *Moodle*, e da própria formatação da plataforma de ensino.

Desse modo, ao entender o contexto do letramento tecnológico, faz-se necessário ampliar a discussão, de maneira que o conceito desse aspecto se faça compreensível. Assim, Cunha (2014) entende que há necessidade na promoção de outras agências e eventos de letramentos como o familiar, religioso, comunitário e tecnológico, no sentido que estas questões afetam diretamente a perspectiva social e cultural, ou seja, a memória coletiva, a autoimagem, a participação político-econômica e o repertório cultural dos sujeitos.

No tocante da discussão, fica evidente que os agentes sociais envolvidos no momento formativo, também tiveram negado o letramento tecnológico e conseqüentemente este fator contribui significativamente para a manutenção da dificuldade na aquisição de novos conhecimentos, acerca da escolarização do estudante com deficiência. Não se objetiva aprofundar na questão, mas pode-se

refletir que os professores que estiveram participando da formação continuada na posição de estudante (ouvinte), apresentaram diversas barreiras no acesso e interação com a plataforma de ensino, *no google meet*, questionários, chat e etc., desse modo questiona-se, como ocorreu as aulas e o uso das tecnologias durante o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia do COVID-19? Como foi o processo de escolarização do estudante com deficiência, diante da falta de habilidade dos professores com o uso das tecnologias? E a acessibilidade das aulas no modelo EAD?

São muitos os questionamentos que envolvem os dados apresentados, com a contextualização histórica, temporal e geográfica, e como a premissa bourdieusiana possibilita a compreensão da estrutura educacional e dos agentes sociais envolvidos no processo.

O enredo avaliativo analisado neste capítulo, compreende a relação do *habitus* com os sistemas de classificações que, existem previamente sobre a formação inicial e continuada, a escolarização do estudante com deficiência e a própria representação, que os agentes sociais possuem sobre a pessoa com deficiência. Portanto, a estrutura é resultante de uma ação estruturante, ou seja, é a materialização das categorias e classificações que presidem a prática do indivíduo que as internalizou (ORTIZ, 1983).

Neste sentido, a base da sociologia da educação em que Bourdieu defendeu ao longo de seus estudos, entende a estrutura, especificamente a instituição escolar como componente das desigualdades sociais. Este mecanismo pode ser visto a partir da análise dos dados avaliativos, pois se considera que ao não proporcionar acesso a internet, a política de formação continuada sobre a escolarização do estudante com deficiência e letramento tecnológico aos docentes, contribui-se de forma significativa para a manutenção das desigualdades sociais.

Nogueira e Nogueira (2016) defendem a ideia de que, mesmo que ocorra o acesso ao ensino público e gratuito, continuará existindo forte relação de desigualdades sociais, sobretudo culturais e as desigualdades e ou hierarquias internas ao sistema de ensino.

A comprovação desse aspecto ocorre ao pensar nos professores da Escola Baía do Guajará, pois notadamente tem-se a exclusão destes do mundo digital e tecnológico, ao mesmo tempo em que se exige participação e domínio dos meios e recursos tecnológicos disponíveis durante a formação continuada. Para Nogueira e

Nogueira (2016), esta relação pode ser analisada sobre a luz da instituição escolar e da perspectiva bourdieusiana, ou seja, valorizam-se dissimuladamente determinadas qualidades, que são distribuídas desigualmente entre as classes sociais.

O letramento tecnológico, ou na perspectiva bourdieusiana o capital cultural, foram socializados desde a infância e legitimam as relações de poder, hierárquicas e compõem o mecanismo da esfera dominante. Nesse aspecto, a pesquisa possibilita analisar a visível precarização do ensino, seja para com os estudantes com deficiência e o processo de escolarização, seja com os docentes durante a formação de professores. No campo simbólico, em meio às formas de ver, pensar e agir dá-se a produção social da violência simbólica, que segundo Bourdieu (1996) é entendido da seguinte maneira.

A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer (BOURDIEU, 1996: p.16).

Os acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais (BOURDIEU, 2012b), do qual o autor refere-se possui íntima relação com as relações de poder, a dominação sobre os dominados e o monopólio da violência física e simbólica (SANTOS 2015). Sobre esse aspecto, o item autoavaliação possibilita analisar sob esta perspectiva, haja vista que dos 12 participantes que responderam a questão, 8 consideraram sua atuação no programa de formação continuada como regular (2), já os demais participantes (quatro), consideraram sua participação como boa (3).

Os dados do item autoavaliação, apresentam uma criticidade quanto a participação no programa de formação continuada, de modo que, os agentes sociais sinalizaram a importância do assunto abordado e a necessidade de dedicação e aprofundamento do estudo. Em contrapartida, na autoavaliação faz-se relevante colocar dois extremos desse aspecto, pois de um lado tem-se a necessidade de dedicação nos estudos da formação continuada, ao mesmo tempo em que não são garantidos meios para que tal situação ocorra de modo efetivo, haja vista, todos os mecanismos estruturantes já mencionadas anteriormente.

Em síntese, o que se pretende explicar é que as estruturas servem como instrumento de dominação, pois ocorre a imposição da ideologia da classe dominante, ou seja, é a violência simbólica exercida pelo poder simbólico. De acordo

com Souza (2014), a classe dominante não possui o poder só por possuir o Estado ou o uso legal da violência física (através da polícia, das forças armadas, etc.), mas também por possuir a hegemonia da violência simbólica.

Os mecanismos de dominação agem, a fim de que os agentes sociais considerem natural a ausência de políticas públicas que atendam tanto a escolarização do estudante com deficiência, quanto às estratégias para a formação continuada dos professores. Desse modo, os dominados não compreendem o processo de dominação, a ponto de se sentirem culpados por não possuírem tempo para dedicação integral ao programa de formação continuada, ou ainda com relação a percepção de fatores tecnológicos como a dificuldade de conexão com a internet, na organização pedagógica do trabalho que impõe barreiras no acesso dos professores a formação continuada, bem como necessidade destes possuírem carga horária de trabalho extensa, ou mesmo possuírem mais de um vínculo empregatício, a fim de aumentar o salário.

A partir da tessitura dos dados de pesquisa com os aspectos conceituais bourdieusiano, apresentou-se a violência simbólica como parte das estratégias do poder simbólico. Em vistas dessa questão, Faleiros e Faleiros (2007) entendem que a violência é algo que faz com que o indivíduo seja alienado de seu próprio costume e sua cultura. De certo modo, a violência que se impõe acaba por retratar a figura de um ser inferiorizado e desvalorizado por outros indivíduos, que, na maioria das vezes, realiza este fato.

Em continuidade com o processo de análise, apresenta-se a última categoria de avaliação nomeada de Pontos Fracos e Fortes/ Sugestões. Nessa categoria buscou-se discorrer sobre as representações dos professores sobre o andamento da formação continuada sobre a escolarização do estudante com deficiência, de modo que fosse possível analisar o contexto local, assim como o aprimoramento das ações que foram desenvolvidas.

A fim de obter dados sistematizados e complexificar a percepção dos professores sobre o programa de formação continuada, optou-se pela construção de uma nuvem de palavras a partir do site www.wordclouds.com.

O objetivo foi dar destaque as palavras que tiveram maior incidência, assim possibilitar a análise minuciosa. A seguir, pode-se observar as palavras que mais emergiram nos excertos sobre os pontos fracos e fortes e sugestões, do programa de formação continuada.

Sugestão é que sempre venham cursos voltados e Educação Especial e Inclusiva. (PROFESSORA ANTÔNIA, 2020).

Um curso pensando e organizado levando em conta as adversidades do momento, com conteúdos ótimos e que fez acrescentar ainda mais para a vida profissional. (PROFESSORA CARLA, 2020).

O sentimento de pertencimento ocorre em função da construção colaborativa do programa de formação continuada. Além da participação dos agentes sociais na escolha e seleção das temáticas, a linguagem estava em completo acordo vide o pesquisador e os participantes estarem alinhados com a realidade da Amazônia paraense. Desse modo, não só o conteúdo sobre a escolarização do estudante com deficiência estava alinhado com a realidade da Escola Baia do Guajará, mas a vivência histórica que ambos agentes sociais compartilharam ao longo do processo formativo.

Perante o exposto, pode-se justificar inclusive o número considerado significativo de participantes da pesquisa, visto que dos 20 professores da Escola Baia do Guajará, que estavam aptos a participar do programa de formação continuada, 12 efetivamente estiveram presentes no processo de elaboração e execução do programa de formação. Acerca do processo de expressão da cultura amazônica como facilitador da formação de professores, Oliveira e Santos (2009) dissertam.

Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos: camponeses (ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens, entre outros) e cidadãos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia. (OLIVEIRA; SANTOS, 2009. p.19).

A pluralidade dos povos da Amazônia e o respeito na condução da pesquisa favoreceu a aproximação dos agentes sociais, de modo que a representatividade se deu a partir da visualização das problemáticas pedagógicas no mapa de atividades do programa de formação continuada. Por meio dessa discussão, revela-se a pertinência em cada vez mais pesquisas estarem dispostas a entrar no seio da cultura amazônica, de modo que considere as atenuantes locais que engendram o sistema educacional brasileiro, especificamente o processo de formação inicial e continuada de professores amazônidas e a escolarização de estudantes com deficiência oriundos desta região.

Sobre a ótica da formação inicial e continuada, apresenta-se a terceira palavra em destaque: profissional. Observa-se nesse sentido que, a mesma distinção que abrange os povos da Amazônia, segue na linha tênue da singularização, ou seja, há necessidade de olhar com atenção a perspectiva da formação, de acordo com essa perspectiva.

A mesma relação pode-se obter ao se olhar para a escolarização do estudante com deficiência, dessa forma, Oliveira *et al* (2015), chama atenção para o fato de nem todas as necessidades pedagógicas apresentadas numa visão macro, serem possíveis de execução, pois, ao considerar atender as necessidades individuais, as estratégias dos professores para com os estudantes com deficiências devem ser direcionadas com foco na aprendizagem em consonância com os aspectos sociais.

Ao considerar esse sentido, sugere-se que a percepção dos docentes esteve de acordo com esta relação, diversidade *versus* singularidade. O enlace desta situação proporcionou o acolhimento das temáticas, de modo a favorecer a compreensão das estratégias sobre a escolarização do estudante com deficiência. Nesse sentido, os agentes sociais compreendem que.

Os temas explorados foram de grande importância para o meu desenvolvimento profissional, especialmente por proporcionar entender as estratégias que são possíveis de serem aplicadas com meu aluno com deficiência. (PROFESSORA GISELLE, 2020).

No tocante da discussão, Stainback e Stainback (1999), defendem a ideia que, embora os estudantes possuam objetivos comuns a todos, há necessidade de reconhecer objetivos específicos da aprendizagem curricular, de modo que atendam as individualidades, de acordo com as necessidades, habilidades, interesses e competências de cada estudante.

O foco do programa de formação continuada e a consequente garantia o aprendizado dos professores envolvidos, possibilita entender que não se pretende tornar os docentes especialistas em atendimento de estudantes com deficiência, mas na reflexão e constituição de estratégias que valorizem o aprendizado do estudante, com respeito as potencialidades e limitações comuns a cada indivíduo. Desse modo, parte-se também da perspectiva de que professores do ensino comum, professores da educação especial e profissionais de apoio de modo geral, necessitam de suporte pedagógico e na perspectiva do trabalho colaborativo, com o

intuito de pensar, discutir estratégias de ensino e aprendizagem que favoreçam a escolarização do estudante com deficiência.

Dito isto, é evidente na análise da avaliação do programa de formação continuada para a escolarização do estudante com deficiência, que pensar estratégias para este processo de escolarização, bem como as concepções que engendram a estrutura submetem os agentes sociais a um processo silencioso de violência, que tendenciosamente furta a possibilidade de torna-los protagonistas do sistema.

A formação de professores amazônidas necessita ser pensada, de acordo com a realidade e pluralidade dos povos, a fim de respeitar os saberes que envolvem a arte, a religiosidade, os costumes e os valores da cultura amazônica, estes eixos de conhecimento tornam-se o centro do debate sobre a formação e a prática pedagógica para a escolarização da pessoa com deficiência. Nesse aspecto, tem-se como ponto de partida a reflexão sobre a *práxis* dos agentes sociais que contextualizado a cultura local, possibilitar corroborar com a afirmação de Santos (2002).

educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados de vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo (BRANDÃO, 2002. p.26).

A análise aponta que professores e estudantes com deficiência, tem de forma simultânea e constante suas culturas silenciadas, essa perspectiva gira e em torno da entrada da corrente neoliberal e o processo de globalização e homogeneização da escolarização, da avaliação e da cultura. Nesse sentido Freire (1982) enfatiza a importância dos docentes compreenderem que os indivíduos, homens e mulheres, são seres histórico-culturais e o papel da cultura na libertação da classe oprimida.

Contra a cultura do silêncio imposto as classes oprimidas, Oliveira e Santos (2009) destacam a força política, o respeito à pessoa do outro. De acordo com as autoras, é por meio dessa perspectiva que se constitui a valorização cultural que se processa a partir de uma relação dialógica.

Os eixos avaliativos expostos sustentam a discussão e a necessidade de repensar a formação a partir da *práxis* dos agentes sociais, ou seja, é a reflexão da prática docente, de modo que a reinvenção das estratégias parta de baixo para

cima, num movimento inverso, onde o docente amazônida e os estudantes com deficiência tornem-se protagonistas do sistema educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor elaborar um programa de formação continuada para professores do ensino médio, se assume o compromisso com a pesquisa crítica, de modo que a mera execução e avaliação dos módulos de ensino não são suficientes para esta investigação. É necessário bem mais do que o simples ato, pois, a formação de professores carrega na história da educação pública brasileira demarcadores sociológicos que traduzem a concepção de deficiência na sociedade.

Assumir o compromisso de ofertar um programa de formação continuada para a escolarização do estudante com deficiência, e ao mesmo tempo utilizar este procedimento de pesquisa para a obtenção de dados na investigação acadêmica, possibilita compreender o universo em que as instituições se constituem, e da forma que agem na regulação da ordem social.

A concepção sobre a pessoa com deficiência, e as estratégias utilizadas pelos professores participantes traduzem a historicidade da educação marajoara, pois, mais do que apresentar a representação e estratégias que os docentes possuem sobre os estudantes com deficiência, expõem-se a vulnerabilidade e lacunas da formação docente para professores amazônidas.

Sobre a luz do conhecimento praxiológico, foi possível romper com a dicotomia objetivista/ subjetivista, de modo que, torna-se possível analisar a tendência de manutenção da estrutura. O *habitus* constituído e institucionalizado, que retratam a mazela social e a conduta do capital, de modo a favorecer a estruturação da ordem.

Com isso, têm-se aspectos relevantes que consideram a escolarização do estudante com deficiência, e remontam a formação inicial e continuada dos professores da região. O déficit não está alinhado apenas à questão metodológica, ou didática, mas especialmente na estruturação, (ou a falta de) das ações pedagógicas. Haja vista, a exposição violenta em que os agentes sociais são submetidos.

Um adendo importante a se comentar é sobre a percepção da pesquisa, e de como este procedimento também engendra aos pesquisados e ao pesquisador. A mesma violência simbólica em que os agentes sociais (professores e estudantes marajoaras) são expostos cumpre a narrativa de abrangência, ao compor a investigação como mecanismo, pois a mesma estratégia de manutenção das aulas,

ensino emergencial, aulas remotas, dos quais grande parte de educadores e estudantes brasileiros foram submetidos, esta pesquisa também compactuou.

É evidente que o cenário de pandemia, possibilita refletir as injustiças sociais demarcadas pelo corpo deficiente, mas principalmente o estigma que se carrega por se viver na Amazônia. Justifica-se então, mesmo diante da situação adversa de emergência em saúde pública, que este programa de formação continuada fosse executado na modalidade EAD? Não se pode responder tal questão, porém há aporte conceitual e de análise que, possibilitam entender as partes que estruturam o sistema educacional e, ao considerar a responsabilidade na condução da pesquisa faz-se pertinente refletir e dar condições ao leitor de refletir sobre os dados expostos, o papel social e histórico que cada indivíduo ocupa no tempo e no espaço.

Assim, a evidência da pesquisa sugere também compreender a ambiguidade, no sentido de, apontar os agentes sociais como parte do sistema, e o cumprimento da obrigatoriedade na execução da investigação, ao mesmo tempo em que se insere o contexto mundial e a complexidade da educação em meio à pandemia do COVID-19.

No que se refere, a problemática que envolve a discussão da formação inicial e continuada no cenário amazônico, é perceptível a estranheza para grande parte da população brasileira, ou seja, fala-se muito sobre a formação inicial e continuada, sobre a escolarização do estudante com deficiência, mas invisibiliza-se a existência de indivíduos que residem nessa região.

É interessante pensar que, na mesma proporção de urgência de debate sobre o objeto de estudo em questão, também fala-se com muita propriedade sobre Amazônia, diga-se de passagem muitas das vezes sem nunca terem colocado os pés na região. A tal urgência e abertura para o debate, só mascara o intuito de manutenção da ordem social, de continuar o desfavorecimento dos desfavorecidos e o favorecimento dos favorecidos.

A análise dos relatos dos participantes se aglutina com as informações históricas, econômicas e sociais, pois se reafirma nesta investigação a importância de considerar a singularidade do indivíduo para entender o todo. Assim, os dados expostos nesta investigação permitem constituir a base da estrutura, seja no sentido de revelar o não domínio linguístico para com os alunos com deficiência, seja para denunciar a ausência de políticas públicas para a formação de professores.

A justaposição de informações sobre a formação inicial e continuada dos participantes norteia o caminho para a constituição de políticas públicas, pois a exemplo desta pesquisa, majoritariamente os participantes que compuseram o *corpus* desta investigação são oriundos da universidade pública brasileira, que mesmo com as dificuldades se mantém a serviço da sociedade.

A composição da representação e a constituição do *habitus* sobre o estudante com deficiência, por vezes se apresenta com duplicidade ao considerar que, para além do fator deficiência, recaem também as condições econômicas, geográficas e os estigmas que são atrelados ao indivíduo. Não se objetivou apresentar a mazela social, de forma rasa, ou ainda, minimizar e romantizar a vida do amazônida, mas entender por meio da historicidade e das relações sociais, o desenvolver do apagão das políticas públicas para com a formação de professores e da escolarização da pessoa com deficiência na região.

Uma questão importante a ser comentada, refere-se à etapa de ensino escolhida para a coleta de dados, pois, ao apontar perspectivas para a escolarização do estudante com deficiência no ensino médio, foi possível fazer alguns direcionamentos. A primeira questão refere-se a ausência de pesquisas nesta etapa de ensino, apontada no capítulo de revisão sistemática, observa-se que ocorre uma certa negligência quando se pensa no ensino médio, especificamente na Amazônia. Outra questão é com relação a origem das pesquisas, haja vista que como era de se esperar, a região sudeste manteve a hegemonia com o maior número de pesquisas sobre a temática.

Afirma-se com precisão o apagamento da etapa ensino médio e a relação com a educação especial e a pessoa com deficiência, o agravante ocorre quando insere-se nesse contexto a Amazônia como *lócus* de investigação. Desse modo, a partir da premissa praxiológica ficam evidentes as relações de poder com que as regiões brasileiras se sobressaem umas sobre as outras.

Ao considerar a investigação e as etapas de escrita, pode-se discorrer que o processo de hegemonia e manutenção da ordem ocorre desde a manutenção do privilégio na produção intelectual, a formação inicial e continuada e a escolarização do estudante com deficiência. Dito isto, entende-se que a figura do estudante com deficiência se aglutina com a dos docentes pesquisados, haja vista que ambos são submetidos à violência simbólica que invisibiliza e os tornam meros coadjuvantes do sistema.

Discutir a perspectiva reprodutivista que assola a invisibilização da pessoa com deficiência, concede abertura para a defesa da formação inicial e continuada e pesquisas na área que possibilitem a discussão do *habitus*. Sabe-se bem que o compromisso com a pesquisa é uma devolutiva para a sociedade, desse modo, ofertar um programa de formação continuada para professores do ensino médio sobre a escolarização do estudante com deficiência para uma das regiões brasileiras com os piores IDHM é certamente contribuir para a sociedade.

Assim, o programa de formação continuada até aqui posto contribui para montar a história de um lugar, no sentido de entender os aspectos econômicos e sociais que interferem no fazer pedagógico e potencializam a engrenagem reprodutivista.

REFERENCIAS

AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de marketing**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ABBERLEY, P. The concept of oppression and the development of a social theory of disability. **Disability, Handicap & Society**. v.2. n. 1, p. 5-21, 1987. Disponível em https://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Textos_discapacidad/00_Aberley.pdf. Acesso em 17 de set. de 2022

ACESSIBILIDADE NA CÂMARA. **Câmara dos deputados**. Glossário de acessibilidade. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html#:~:text=Capacitismo%3A%20ato%20de%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20preconceito,de%20diferen%C3%A7as%20e%20impedimentos%20corporais>. Acesso em: 13 de jul. de 2022.

ANDRADE, S. S. Políticas públicas na Amazônia marajoara: os índices de desenvolvimento socioeconômico na região. **Nova Revista Amazônica**, Bragança, Volume VII , n. 1. p. 159-179, abr. 2019. Disponível em <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6981>. Acesso em 17 de set. 2022.

ALMEIDA, M. E. B. Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância. In: Mil, D. & Pimentel, N. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 89-04.

ALMEIDA, L. R. S. **Pierre Bourdieu**: A transformação social no contexto de “A Reprodução”. *Inter-Ação*, v. 30. N. 1, Goiânia. p. 139-155, jan./jun. 2005. Disponível em <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1291>. Acesso em 17 de set. de 2022.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summum, 1998.

ANA/ ANEEL – **Atlas Hidrológico do Brasil**. CD-ROM MME-MMA/SRH. IBAMA. 1998.

ARAÚJO, C.M; OLIVEIRA, M.C.S.L. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 8. n. 2, São João del-Rei, julho/dezembro/2014. Disponível em http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/534. Acesso em 17 de set. 2022.

ASSUNÇÃO, C. Piso do magistério: após tentativa de ‘calote’, Bolsonaro tenta se apropriar de mérito que não é dele. **Rede Brasil Atual**. São Paulo. 28 jan. 2022. Educação. Disponível em <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/piso-magisterio-bolsonaro-professores/>. Acesso em 17 de out. de 2022.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 47, dez. 1998. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/McscGNZXgMDPNzVCsf5rZ8D/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 17 de set. de 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 - 2014**. Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto no 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=L11738&text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABlico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em 15 de out. de 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação **PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF: INEP, 2014.

BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, M. L. (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

BARBOSA, A. **Os Salários dos Professores Brasileiros**: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

BENTES, J. A. O. HAYASHI, M. C. P. I. **Normalidade e Disnormalidade**: Formas de trabalho docente na educação de surdos. Campina Grande: EDUEPB, 2012.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: Uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Qv7jyMxYfGVLZftjWncGqMS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 19 de set. de 2022.

BOTELHO, P. **Segredos e Silêncios na Interpretação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BOURDIEU, P. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**; précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Paris: Seuil. 1972.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Les Édition de Minuit. 1984

BOURDIEU, P. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Journal 01 Sociology**, Berkeley, n. 32, p. 1-49, 1987. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2290040/mod_resource/content/1/Bourdieu%20-%20What%20makes%20a%20social%20class.pdf. Acesso em 17 de set. de 2022.

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Massachusetts: Harvard University Pres. 1991.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (org.) Pierre Bourdieu: sociologia. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994a.

BOURDIEU, P. **O Campo científico**. In: ORTIZ, R. (org.) Pierre Bourdieu: sociologia. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994b.

BOURDIEU, P. **Sur la télévision**. Paris: Liber. 1996.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades sociais à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 5 ed. 2007.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012a.

BOURDIEU, P. **Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)**. Paris: Raisons d'Agir/Seuil. 2012b.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bayrão. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRANDÃO, C. R. A Pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, jan./abr. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/Wh3V3GH79HTWmJg3SsDdDQy/?lang=pt>. Acesso em 17 de set. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

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, n. 163, ago. 2009.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dez. de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Brasília, DF, dez 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BUENO, J. G.; GIOVINAZZO-JÚNIOR, C. A. A relação entre práticas pedagógicas e o baixo rendimento. *In*: MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Excluindo sem saber**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p.95 -120.

CASTRO, O. **Amazônia: espaço e tempo**. Belém: Vitória, 2013.

CAPELLINI, V.L.M.F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CELLARD, A. **A análise documental**. *In*: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAMBAL, L.F.; BUENO, J. G. S. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. **Cadernos CEDES**. Campinas, v.34, n. 93, p. 225- 239, mai./ago. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JRBKGwPRhzkwYGtHDpB6pbL/abstract/?lang=pt>. Acesso em 17 de set. de 2022.

CHARTIER, R. **A história Cultural**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/ Bertrand Brasil, 1990.

CUNHA, U. N. S. **Letramento Escolar e Cotidiano: Análise de experiências sobre Práticas de Letramento à Luz da Crítica Cultural**. Junidaí: Paco Editorial, 2014.

DAVIS, C & ESPÓSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n.74, ago. 1990.

DESGAGNÉ et al. **L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation**. *Revue des Sciences de l'Education*, Montréal, v. 27, n. 1, p. 33-64, 2001.

DURHAM, E. SAMPAIO, H. **Ensino privado no Brasil**. Documento de trabalho do Nupes. São Paulo, USP, n.3, 1995.

ESTRELA, A. **Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. 4ª Ed. Porto Alegre: 1994.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e diversidade; 2007.

FERNANDES, R. A. C. **Formação Continuada de Professores no Campo da Educação Matemática: perspectivas do conhecimento praxiológico**. 2020. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.

FIGUEIREDO, N. Da importância dos artigos de revisão de literatura. **Revista brasileira de biblioteconomia e documentação**. São Paulo, v. 23, n. ¼, p. 131-135, jan/dez. 1990. Disponível em https://brapci.inf.br/_repositorio/2011/09/pdf_6245ece57c_0018790.pdf. Acesso em 17 de set. 2022.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FORTES, V. G. G. F. **Formação continuada de professores do ensino médio integrado do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão de aluno com deficiência visual**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2017.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação & Pesquisa**, n. 31, v. 3, 483–502, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/#>. Acesso em 06 de jun de 2022.

FREIRE. P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE. P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE. P. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, A. P. A. **Professores de ciências de ensino médio e a educação inclusiva no DF: expectativas, dificuldades e caminhos de superação**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FRENCH, N. K. **The Shifting Roles of School Professionals**. Thousand Oaks; California: Corwin Press. 2002

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.113, v.31, 2010, p.1355-1379. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 17 de set. de 2022.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf>. Acesso em 17 de set. de 2022.

GOMES, A. B. **Professores de Química no processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual: Formação e prática**. 2019. 94f. Dissertação MIL(Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

GRISOTTI, M. A ética em pesquisa com seres humanos: desafios e novas questões. **Revista Brasileira de Sociologia**. n. 05, v. 03. p. 157-175. jan./jun. 2015. Disponível em <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/155>. Acesso em 17 de set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE **Divisão Regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 27.01.2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 12 p. (IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017-2018, ISBN 978-85-240-4527-1).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa de Orçamentos Familiares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/protexao-social/9050-pesquisa-de-orcamentos-familiares.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 12.02.2021

INEP. **Censo Escolar 2018**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 02 fev. 2021.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília: 2019. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 jun. 2021.

JOPPKE, C. The cultural dimensions of class formation and class struggle: on the social theory of Pierre Bourdieu. **Berkeley Journal of Sociology**, n. 31, p. 53-78, 1986. Disponível em <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Cultural-Dimensions-of-Class-Formation-and-ON-Joppke/4efa9218498148af57288af10df3d2c9e7caa739>. Acesso em 04 abr 2021.

KOLLER, S. H.; DE PAULA, C. M. C. P.; HOHENDORFF, J. V. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre : Penso, 2014.

KRAEMER, G. M. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 71-87, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://seer.furg.br/momento/article/view/9269>. Acesso em 09 set. 2022.

LACERDA. C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA

ANPED, 14, 2000. **Anais...** Caxambu: Anped. Disponível em: www.anped.org.br, 2000. Acesso em 02 jul 2021.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n. 2, p. 257-280, mai./ago. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/s6JWTqnb95kYHy38HY6SXLb/abstract/?lang=pt>. Acesso em 02 jul 2021.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAPLANE, A L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar, In: GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, p 121 – 147. 2004.

LAPLANE, A. F; DOBRANSZKY, E. A. Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas ideias de P. Bourdieu. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, p. 59-68, jan./dez. 2002. Disponível em [http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portaIUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_07/uploadAddress/horizontes-9\[6314\].pdf](http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portaIUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_07/uploadAddress/horizontes-9[6314].pdf). Acesso em 12 jun 2021.

LARA, R. Milton Ribeiro anuncia exoneração do Ministério da Educação. **CNN Brasil**. São Paulo, 28.03.2022. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/milton-ribeiro-anuncia-exoneracao-do-ministerio-da-educacao/>. Acesso em: 13 ago 2022.

LEHER, A. E. **The administrative role in collaborative teaching**. NASSP Bulletin, v. 83, n.611, p. 105-111. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263659908361113>. Acesso em 28 set. 2022.

LIEBERMAN, A. Collaborative research: Working with, not working on. In: **Educational Leadership**, p. 9-32, 1986.

LINHARES, A. M. A. O simbolismo marajoara nos cuidados com o corpo. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas [online]. v. 15, n. 3. 2020 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2019-0127>. Acesso em 04 jun 2021.

LOPES, A.; MARTA, M.; MATIZ, L.; DOTTA, L. T. Formação de professores e primeiros anos de ensino: Cruzando níveis de ensino e gerações de professores. In: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. 1ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016. p. 53-72.

MACIEL, L. S. B. A pesquisa na formação reflexiva do futuro professor. In: **desantando os nós da formação docente**. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019. p. 73-90.

MARCHESAN, A.; CAPERNEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**. v 17, n. 40. 2021. p. 45-55. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/26199/17003/100306>. Acesso em 20 jul 2022.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *In*: MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. 1ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. p. 105-115.

MARIN, A. J; NASCIMENTO, N. B. Ações escolares em tempos de escolas cicladas. *In*: MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Excluindo sem saber**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-94.

MARX, K. *Ökonomisch-philosophische Manuskripte*. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke (MEGA)*. Berlin: Dietz, 1990, v. 40.

MENDONÇA, S. R. Estado, Violência Simbólica e Metaforização da Cidadania. *Tempo*. Rio de Janeiro. v. 1, p. 94-125. 1996. Disponível em http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/MENDON%C7A_Estado_Poder_Cultura.pdf. Acesso em 23 de set. de 2022.

MENEZES, M. O. B. *et al*. Efeitos da Expansão Urbana nas Ilhas do Baixo Estuário do Amazonas: O Caso de Soure, Arquipélago do Marajó. **Revista de Gestão Costeira Integrada**. Lisboa. v. 9, n. 2: p. 113-126. 2009. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3883/388340126010.pdf>. Acesso em 11 maio 2021.

MELO, E. S. **Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. *In*: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p.

NASSAUER, A. & LEGEWIE, N. **Video Data Analysis: A Methodologica Frame for a Novel Research Trend**. *Sociological Methods & Research*. 2019. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0049124118769093>. Acesso em 04 mar 2021.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a Educação**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

NÓVOA, A. **Palestra: Formação docente**. Proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda – Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

NOVOA, A. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: Fazenda, I. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1997, p.29-41.

NORONHA, L. F. **Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal do Amazonas. 2017.

OLIVER, M. **The Politics of Disablement**. London: MacMillan. 1990.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. **A cultura Amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares**. In: OLIVEIRA, I. A. (Org). Caderno de atividades pedagógicas em Educação Popular: Relatos de Pesquisas e de Experiências dos Grupos de Estudos e Trabalhos. Belém: EDUEPA, 2009.

OLIVEIRA, J. F.; PESSOA, J.M.; **O método em Bourdieu**. In: OLIVEIRA, J. F.; PESSOA, J. M.; (Orgs.) Pesquisar com Bourdieu. Goiânia: Câne Editorial, 2013.

OLIVEIRA, I. A.; FERNANDES, A. P.; LINHARES, F. L.; NOBRE, A. H.; FRANÇA, M. P. S. G. S. A. **A formação de professores de salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém**. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Orgs). Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

OLIVEIRA, C. L. R. **Reflexões sobre a formação de professores de química na perspectiva da inclusão e sugestão de metodologias inclusivas aos surdos aplicadas ao ensino de química**. Dissertação (Mestrado em Química). Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2014.

ORTIZ, R. **Introdução: A procura de uma sociologia da prática**. In P. Bourdieu, Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática . 1983.

PARÁ. **Resolução CEE/PA nº 634, de 18 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a implantação do projeto de redução de distorção idade/ano no estado do Pará. Belém: CEE 2013.

Pará lidera ranking de municípios que oferecem internet wi-fi na região Norte. **Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica**. 2012. Disponível em <https://www.sectet.pa.gov.br/secti/node/2652#:~:text=O%20programa%20Navegapar%20C3%A1%20est%C3%A1%20integrando,acesso%20livre%20e%20177%20infocentros>. Acesso em 09, Nov de 2022.

PARÁ. **Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências. 2010. Disponível em <https://www.seduc.pa.gov.br/portal/arquivos/legislacao.pdf>. Acesso em 15 de out. de 2022.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. O que é IDHM. Brasília: PNUD, 2016. Disponível em http://pnud.org.br/IDH/IDHM.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDHM. Acesso em 02 fev. 2021.

RIBEIRO, Darcy. Educação como prioridade. Editora Global, Rio de Janeiro. 2003

RAIOL, J. J. M.; COSTA, J. D. V.; GUIMARÃES, L. C. C. V. **As influências dos documentos internacionais na política brasileira de educação especial**. Revista Cocar. v.15. n.31. p1-18. 2021. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3850>. Acesso em 11 maio 2022.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

RIBEIRO. **Sobre crianças deficientes nas escolas: 'Não queremos inclusivismo'**. Uol Educação, São Paulo, 24 de Ago. de 2021. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/24/milton-ribeiro-ministro-da-educacao-fala-criancas-deficiencia.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 20 jul 2022.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**. São Paulo, v. 20, n 2, p. V-VI . 2007. Editorial. Disponível em <https://acta-ape.org/article/revisao-sistematica-x-revisao-narrativa/>. Acesso em 01 fev 2021.

RAIOL, J. J. M. **Práticas de letramento de pessoas com deficiência em um bairro da Ilha de Caratateua/PA**. 2017. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, p.111. 2017.

RAIOL, J. J. M; ORLANDO, R. M.; THOMAZINI, E. Covid-19 e a invisibilização da pessoa com deficiência: as formas de divulgação de informação em site oficial. **Comunicações Piracicaba**. v. 28, n. 2. p. maio-ago. 2021. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/9946765>. Acesso em 23 de set. de 2022.

ROVER, O. J. O Método Científico em Ciências Sociais: dos documentos, questionários e entrevistas à análise de enunciados. **Revista Grifos**, v. 21, n. 32/33, p. 13-28, 28 set. 2014. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234440>. Acesso em 11 maio 2021.

SAGOR, R. **How to conduct collaborative action research**. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development, 1993.

SAMPAIO, M. M. F. MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p.

1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/abstract/?lang=pt>. Acesso em 06 abr 2021.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/>. Acesso em 12 dez 2020.

SAMPAIO, M. M. F. Práticas, Saberes e Conhecimento – Escola e Currículo. *In*: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. 1ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016. p. 11-50.

SÁNCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. Governo Bolsonaro: impactos do contexto político atual no ensino superior intercultural. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas. v .8, n. 62, p. 223-225. 2022. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4429>. Acesso em 22 de out. de 2022.

SANTOS, J. V. T. A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 108, 183-190. 2015. Disponível em <http://journals.openedition.org/rccs/6169>. Acesso em 15 nov. 2022.

SANTOS, L. L de C. P. Entrecruzando o ofício de historiador com o de professor. **Cadernos de Educação**. FaE/UFPel, Pelotas. v.16, 49 - 62, jan./jun. 2001. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/434>. Acesso em 03 mai 2021.

SANTOS, J. A. F. A interação estrutural entre a desigualdade de raça e gênero no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo. v. 24, n. 70, p. 37-60, jun. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/wk38yvGQvpj5xscMzTqy9kv/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 jun 2021.

SANTOS. B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Almedina. 2020.

SEBÁSTIAN-HEREDERO, E. Inclusão Educativa: Uma realidade em construção. *In*: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. 1ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016. p. 74-91.

SALTO, M. P. **Formação continuada de professores de ciências e biologia para a educação inclusiva**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Programa de Pós Graduação em Educação escolar. Universidade estadual paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARÁ (SEDUC). Disponível em <http://www.seduc.pa.gov.br/>. Acesso em 27.01.2021.

SILVA, M. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em revista**. v. 27 n 3. Belo Horizonte. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300016&script=sci_arttext&tling=pt. Acesso em: 08 jan. 2021.

SILVA, T. T. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, G. O. V. Capital Cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare**. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, v.I, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995. Disponível em <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/40886>. Acesso em 04 jun 2021.

SIMÕES, M. C. D. **Formação do indivíduo, formação docente e educação especial: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação**. 2016. 165 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

SOUZA, R. F. Formas de pensar a sociedade: o conceito de *habitus*, campos e violência simbólica em Bourdieu. **Revista Ars Histórica**, nº 7, Jan./Jun., 2014, p. 139-151. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766705>. Acesso em 15 nov. 2022.

SOUZA, M. B. A política de valorização dos profissionais da educação paraense (2007-2010). *In*: ENCONTRO ANUAL DO FINEDUCA, 6. 2018, Campinas. **Anais**. Campinas, 2018. p. 25-39. Disponível em <http://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/2018/03/Eixo-Planos-de-Carreira-e-Remuneracao-de-Professores.pdf>. Acesso em 15 de out. de 2022.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço de pesquisa sobre a violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, 2001, v. 27, n1. 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/pbFRcymkHxFPkK7VkkMwXNQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 ago 2022.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: artes Médicas Sul, 1999.

SWARTZ, D. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. *In* PATTO, M. H. S (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 35-49.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**. FaE/UFPel, Pelotas (16): 49 - 62, jan./jun. 2001. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/6641>. Acesso em: 04 jul 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

THIRY-CHERQUES H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev Adm Pública**. n 40, v 1, p.:27–53. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtgRs/?lang=pt#>. Acesso em 07 jul de 2023.

TRIVINOS, A N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2006. 10 ex.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ONU. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. New York, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 04 jun 2022.

UNESCO. **Declaracion de Salamanca y Marco de Accion para las Necesidades Educativas Especiales**. Salamanca, 1994. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF Acesso em: 04 jun 2022.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em 04 jun 2022.

UNICEF. **World Declaration on Education for All**. Jomtien, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF. Acesso em: 04 jun 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Relatório Analítico do Território do Marajó 2012. Para: MDA, 2012. Disponível em <http://sit.mda.gov.br/download/ra/ra129.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. Tradução Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 207 – 236.

YANNOULAS, S. C. **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

WHAT IS a systematic review? Disponível em: <https://guides.temple.edu/c.php?g=78618&p=4178713>. Acesso em 10 de jun. 2021.

WATSON, F. Bolsonaro: 100 dias de guerra contra os povos indígenas. 16 de abril de 2019. **El País**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/11/politica/1554971346_439815.html. Acesso em 22 de out. de 2022.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido: professor do ensino médio

“Programa de formação de professores do Ensino Médio: Concepções e Estratégias para a inclusão do estudante com deficiência”

Eu, Josivan João Monteiro Raiol, discente do curso do Programa de Pós Graduação em Educação Especial – Doutorado, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convido você a participar da pesquisa **“Programa de formação de professores do Ensino Médio: Concepções e Estratégias para a inclusão do estudante com deficiência”** orientado pela Prof^a Dr^a Rosimeire Maria Orlando.

O estudo tem como objetivo geral elaborar, desenvolver, e avaliar, via plataforma digital, um programa de formação de professores do ensino médio na perspectiva inclusiva. E como objetivos específicos 1) Caracterizar o perfil profissional de professores de escolas de ensino médio que atuam com alunos com deficiência 2) Identificar temáticas relativas a educação inclusiva de interesse dos professores 3) Possibilitar formação continuada na perspectiva inclusiva 4) Verificar limites e contribuições deste programa de formação continuada para a inclusão de estudantes com deficiência 5) Contribuir para a apropriação de conhecimento sobre a escolarização da pessoa com deficiência.

Você foi selecionado para a pesquisa por ser professor que leciona no ensino médio da rede pública estadual de educação do Pará. Na primeira etapa será disponibilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas referentes à sua formação inicial e continuada, tempo de docência e possíveis temáticas relacionadas à educação especial/inclusiva de seu interesse e necessidade, este questionário será encaminhado via email, objetivamos com este questionário traçar um perfil profissional dos docentes que atuam no ensino médio no *lócus* investigativo e levantar eventuais questões referentes à necessidade de formação continuada por meio da realidade do qual você está inserido.

Posteriormente a este momento iremos realizar a segunda etapa que corresponde a um encontro presencial com os professores que responderem disponibilidade em participar da formação continuada a fim de finalizar as possíveis demandas de formação continuada, tempo de duração e mecanismos de avaliação.

Como critério de inclusão estará apto o participante que responder no questionário (1ª etapa) disponibilidade de tempo em participar da formação continuada. O critério de exclusão se refere a não participação de professores que lecionem em outras etapas de ensino como: ensino fundamental e educação infantil e de outros espaços escolares que não seja a escola que foi contemplada com o momento formativo.

O curso de formação continuada na perspectiva da inclusão para professores do ensino médio será organizado de forma semipresencial, com o auxílio da plataforma *google classe*. Pretende-se que os encontros sejam realizados na própria escola ou em outro local de conveniência dos participantes, organizado pelo pesquisador se o grupo assim preferir, a fim de que não haja gasto de transporte, no entanto, caso necessário, haverá o ressarcimento do mesmo no valor do transporte coletivo (ida e volta).

Desta forma, sua participação se dará por meio da interação com os demais participantes, nos momentos presenciais e por meio da plataforma *google* de forma *online*. A coleta de dados será feita por meio da aplicação de um pré teste e um pós teste a fim de validar socialmente a implementação do programa de formação continuada.

É importante ressaltar que sua contribuição a essa pesquisa é totalmente voluntária. Você tem total liberdade para recusar participar do trabalho proposto, e que, mesmo concordando e autorizando inicialmente, poderá retirar seu consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo para você. Você terá direitos judiciais garantidos como também de indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Quanto aos riscos, caso algumas perguntas contidas no questionário, sob sua ótica, tragam certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, tendo em vista terem vínculo com a Secretaria Estadual de Educação do Pará, você poderá optar em respondê-las ou não. Além disso, no decorrer das intervenções, você poderá se sentir constrangida e insegura se tiver dificuldade em propor, questões referentes à educação especial/inclusiva. Vale ressaltar que a qualquer momento você poderá solicitar a suspensão da coleta de dados.

Quanto aos benefícios, será possível que você contribua e, se necessário, realize ajustes para melhorar as políticas de formação continuada na rede pública estadual.

Os dados da pesquisa serão tratados de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome ou de forma a possibilitar sua identificação. Esses resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sr. (a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras pela participação. O benefício do estudo será de aumentar o conhecimento científico para a área de formação de professores e/ou práticas pedagógicas de docentes que atuam em escolas públicas de ensino médio da rede estadual de educação do Pará.

Sr.(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (016) 98113-0697/ (091) 982418870.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br. Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Josivan João Monteiro Raiol

Endereço: R. Bernardino Fernandes Nunes, nº 275, Cidade Jardim - São Carlos/ SP

Contato telefônico: (016) 98113-0697/ (091) 982418870 e-mail:

josivan.raiol@gmail.com

Pesquisador Responsável Assinatura

Local e data:

Nome do Pesquisador Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante Assinatura do Participante

Apêndice B – Questionário

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
 Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH
 Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial,
 NEPEDEES

PERFIL DO COLABORADOR

Nome

Completo: _____

Nacionalidade: _____

Identidade de gênero: () Homem () Mulher () Outro

Raça/Cor: () Preta () Branca () Indígena () Amarela () Parda ()

Estado civil: _____ Idade: _____ Naturalidade:

Data de Nascimento: _____

Casa no Nascimento: () Própria () Alugada () Cedida ()

Outros

Local de Nascimento: () Urbano () Rural País: _____

Estado: _____ Cidade: _____

Local da moradia atual: () Urbana () Rural

Casa atual: () Própria () Alugada () Cedida ()

Outros

País: _____ Estado: _____ Cidade:

E-

mail: _____

PERFIL FAMILIAR

Escolaridade do pai: Fundamental incompleto () Fundamental Completo

() Ensino Médio incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino

superior incompleto () Ensino superior completo () Pós-Graduação ()

() Não há informação () Não quis declarar

Profissão do pai:

() Não há informação () Não quis declarar

Escolaridade da mãe: Fundamental incompleto () Fundamental Completo ()
 Ensino Médio incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino superior
 incompleto () Ensino superior completo () Pós-Graduação ()
 () Não há informação () Não quis declarar

Profissão da

mãe: _____

() Não há informação () Não quis declarar

Você tem irmãos?

() Sim () Não tenho irmãos

Posição entre os irmãos: _____

Casos de pessoas com deficiência na família? () Sim () Não

Tipo de deficiência:

Grau de parentesco:

Quantas pessoas moram com

você? _____

Quem mora com

você? _____

FORMAÇÃO/ ESCOLARIDADE

Nível de Ensino	Instituição	Local (Estado/ Cidade)	Público ou Privado	Período Início/ Fim
Educação Infantil				
Ensino Fundamental				
Ensino Médio				
Ensino Superior Graduação em:				
Pós - Graduação:				

Mestrado:				
Doutorado:				

Você realizou especialização? Se sim, indique em que? Qual a carga horária? Qual o nome da instituição?

PERFIL PROFISSIONAL

- É servidor público estadual: () efetivo () contratado () outro
- Tempo atuação no magistério:
- () Menos de um ano () De 1 a 5 anos () De 5 a 10 anos () De 10 a 15 anos () Mais de 15 anos
- É ofertada formação continuada na rede pública de educação sobre educação especial?

() Sim () Não

Se **SIM**. Qual a frequência que é ofertada?

() bimestral () trimestral () semestral () anual

- Como você considera as formações ofertadas pela secretaria de educação sobre educação especial?
- () Suficientes () Insuficientes
- É obrigatória a participação nos cursos de formação continuada em educação especial?
- () Sim () Não

INDICADORES SOCIOECONÔMICOS

Você é o principal provedor na renda familiar? () Sim () Não

Renda Mensal Familiar* (moradores na mesma casa do colaborador):

() Até 3 salários () De 3 a 6 salários () Mais de 6 salários

*Valor do salário mínimo no Brasil: R\$ 1.045,00

Você ou algum familiar que compõe a renda recebe algum tipo de benefício de assistência social*?

() Sim () Não

*(Exemplos: BPC; Bolsa Família; Assistência Estudantil; Aposentadoria...).

Se Sim. Qual benefício recebe?

Possui computador? () Sim Não () Quantos? _____

Possui máquina de lavar roupa? () Sim Não ()

Quantos? _____

Possui geladeira? () Sim Não ()

Quantos? _____

Possui veículo? () Sim Não () Quantos? _____

Possui televisão? () Sim Não ()

Quantos? _____

Possui rádio? () Sim Não () Quantos? _____

Possui banheiro? () Sim Não ()

Quantos? _____

Possui ar-condicionado? () Sim Não ()

Quantos? _____

Possui ventilador? () Sim Não ()

Quantos? _____

Possui fogão? () Sim Não () Quantos? _____

Possui microondas? () Sim Não () Quantos? _____

Possui internet em casa? () Sim Não ()

Se **SIM** informe o tipo de internet () Móvel () Via rádio () Via Cabo/
Fibra ótica () Via satélite

Contrata serviços de empregada(o) doméstica(o)? () Sim Não ()

Quantos? _____

Contrata serviços de um(a) faxineira(o)? () Sim Não ()

Quantos? _____

LEVANTAMENTO DE TEMÁTICAS RELATIVAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Durante a sua formação inicial (graduação) teve disciplinas sobre educação especial?
2. Se sim, qual/ quais?
3. Já teve alunos com deficiência em sua sala de aula?

4. Se sim, qual/quais deficiência(s)?
5. Por quanto tempo?
6. No seu dia a dia o que você acredita que contribuiria para auxiliar a sua prática pedagógica com alunos com deficiência no ensino médio?
7. No seu dia a dia em sala de aula com alunos com deficiência o que você considera mais difícil?
8. Como você se sente quando tem aluno com deficiência matriculado em sua sala de aula?

Apêndice C – Avaliação do Curso

Caro participante,

O presente instrumento tem por objetivo obter a avaliação do Curso de Concepções e Estratégias para a inclusão do estudante com deficiência no Ensino Médio, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar que você participou, permitindo, assim, mensurar a qualidade do conteúdo trabalhado, das ferramentas didático-metodológicos, das atividades e o aperfeiçoamento para os próximos cursos.

Para tanto, solicitamos sua colaboração no sentido de responder integralmente o formulário, acrescentando comentário, sugestão ou crítica sempre que julgar pertinente.

Conteúdo/ Programa

A seguir, indique sua opinião para cada item de acordo com a escala abaixo:

1 – Ruim 2- Regular 3- Bom 4- Excelente

Adequação do conteúdo do programa

1 – Ruim 2- Regular 3- Bom 4- Excelente

Aplicabilidade do conteúdo a realidade profissional:

1 – Ruim 2- Regular 3- Bom 4- Excelente

Obtenção de novos conhecimentos.

1 – Ruim 2- Regular 3- Bom 4- Excelente

Atuação do instrutor/ palestrante

Nesta seção avalie a atuação do instrutor/ palestrantes que compuseram o programa de formação de professores para a Escola Salomão Matos.

Conhecimento do assunto tratado.

1 – Ruim 2- Regular 3- Bom 4- Excelente

Didática utilizada.

1 – Ruim 2- Regular 3- Bom 4- Excelente

Facilidade e objetividade na comunicação.

1 – Ruim 2- Regular 3- Bom 4- Excelente

Infraestrutura e Logística

Ao responder essa seção avalie a proposta formativa em consonância com a necessidade local (infraestrutura e logística) e o contexto de pandemia.

Sobre a carga horária

1 – Ruim 2- Regular 3- Bom 4- Excelente

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

1 – Ruim 2- Regular 3- Bom 4- Excelente

Acesso aos materiais didático-pedagógicos: textos, slides, artigos, vídeos.

1 – Ruim 2- Regular 3- Bom 4- Excelente

Pontos Fortes/ Pontos Fracos

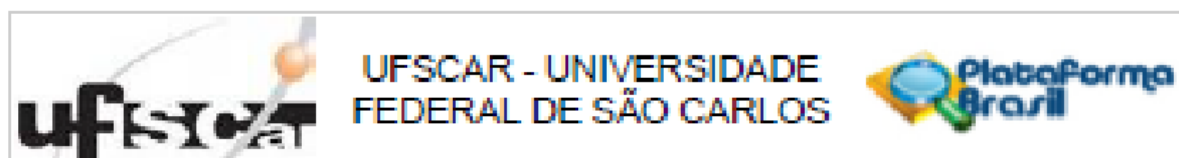
Pontos fortes do curso:

Pontos fracos do curso:

Sugestões para o aprimoramento de novos cursos a serem ofertados:

ANEXOS

Anexo A – Parecer Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM

Pesquisador: JOSIVAN JOÃO MONTEIRO RAIOL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28263820.9.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.043.895

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem apresentado, atendendo nessa versão a sugestão de anexar uma Declaração de compromisso quanto ao posterior envio de carta de autorização.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos primário e secundário foram descritos, como segue:

*Objetivo Primário: Elaborar, desenvolver, e avaliar, via plataforma digital, um programa de formação de professores do ensino médio na perspectiva inclusiva.

Objetivo Secundário: 1) Caracterizar o perfil profissional de professores de escolas de ensino médio que atuam com alunos com deficiência 2) Identificar temáticas

relativas a educação inclusiva de interesse dos professores 3) Possibilitar formação continuada na perspectiva inclusiva 4) Verificar limites e contribuições deste programa de formação continuada para a inclusão de estudantes com deficiência 5) Contribuir para a apropriação de conhecimento sobre a escolarização da pessoa com deficiência;*

 Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os Riscos – providências e cautelas e Benefícios, foram informados pelo pesquisador e estão adequadamente ponderados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa apresenta relevância acadêmica e social para a área.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

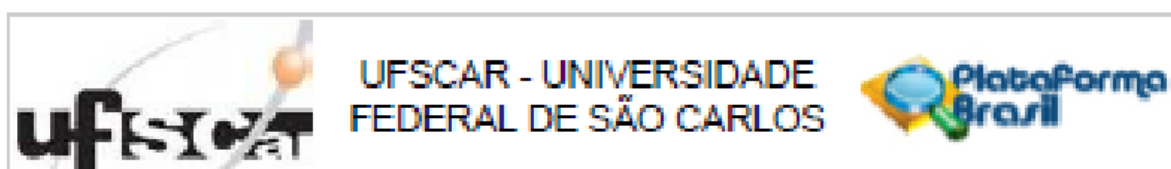
CEP: 13.505-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3381-0625

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.043.005

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatória, com exceção da Carta de Autorização, foram adequadamente apresentados.

Recomendações:

Observar recomendações emitidas no primeiro parecer:

"Destaca-se que quando deixa como opção os participantes responderem ou não as questões da coleta de dados, pode comprometer os dados coletados.

O questionário contém informações como nome da instituição, curso e ano, que devem ser tratadas com sigilo, garantindo a privacidade dos participantes em todas as fases da pesquisa."

Recorda-se que alterações significativas no cronograma sejam encaminhadas a qualquer momento para o CEP e informadas no Relatório Final.

Por fim, adiciona-se que, apesar desse parecer favorável, esse pesquisador deverá enviar a Carta de Autorização (datada, assinada e carimbada), assim que as atividades forem normalizadas na Secretaria Estadual de Educação, sabendo que não poderá iniciar qualquer etapa da coleta de dados antes do compartilhamento dessa Carta na Plataforma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

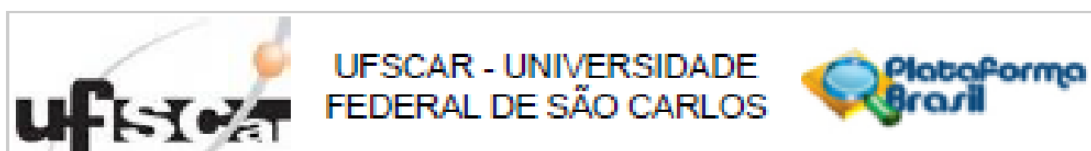
Aprovado, com a condição e com compromisso documentado do envio posterior da Carta de Autorização da Secretaria Estadual de Educação do Pará, e início da coleta de dados somente após envio desta autorização via notificação na plataforma Brasil

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1485816.pdf	01/05/2020 22:22:24		Aceito
Outros	declaracao.pdf	01/05/2020 22:20:09	JOSIVAN JOÃO MONTEIRO RAIOL	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_2020.pdf	22/01/2020 21:15:08	JOSIVAN JOÃO MONTEIRO RAIOL	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-908
 UF: SP Município: SÃO CARLOS
 Telefone: (16)3381-9885 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.040.885

Outros	questionario_tese.pdf	22/01/2020 20:17:17	JOSIVAN JOÃO MONTEIRO RAIOL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_tese.pdf	22/01/2020 18:49:24	JOSIVAN JOÃO MONTEIRO RAIOL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	17/01/2020 17:16:13	JOSIVAN JOÃO MONTEIRO RAIOL	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	17/01/2020 17:15:54	JOSIVAN JOÃO MONTEIRO RAIOL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Neecessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 23 de Maio de 2020

Assinado por:
ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))

Anexo B – Aprovação do projeto na PROEX

Atividade de extensão[Imprimir](#)

Concorrendo ao edital: COVID-19 - Plataforma Institucional de Projetos	
Programa: 23112.001533/2016-12 – Acessibilidade é direito.	
Nº. processo: 23112.016656/2020-34	Reoferta: Não
Nº. processo referênciada SEI: —	
Título da Atividade: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	

Coordenador: Rosimeire Maria Orlando	
Sector do coordenador: DPsi - Departamento de Psicologia	
Ingresso na universidade: 07/02/2013	Cargo: Professor Ensino Superior
Titulação do coordenador: Doutorado	

Sector responsável: DPsi - Departamento de Psicologia	
Abrangência na UF8Car: Interunidade	
Início da atividade: 30/07/2020	Término da atividade: 04/12/2020
Outros setores envolvidos: SEaD	
Linha programática: Educação Especial "Desenvolvimento de metodologias de atuação individual e coletiva e processos de educação a grupos ou pessoas com necessidades especiais - deficiência visual, auditiva, física, mental, portadores de deficiências múltiplas, portadores de condutas típicas, portadores de altas habilidades, etc."	
Grande Área: (Classificação CNPQ) Ciências Humanas	
Área Temática principal: Educação	Área Temática secundária: Educação
Tipo de atividade: Curso	Subtipo de atividade: Atualização
Resumo: Vivenciamos atualmente uma acelerada necessidade no aperfeiçoamento mediante o atendimento das demandas mercadológicas, este cenário atinge diretamente o mercado profissional educacional que a fim de atender as necessidades das mudanças nas políticas educacionais e sociais ansela por possibilidades formativas para atender as alterações destes mecanismos.A presente proposta de atividade de extensão tem como objetivo elaborar, desenvolver, e avaliar um programa de formação de professores do ensino médio para a escolarização para o estudante com deficiência. A pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo colaborativa e terá como instrumento a aplicação de um questionário socioeconômico e roteiro de entrevista semiestruturado. Terá como	

participantes 15 professores de sala comum que atuam no ensino médio público e será desenvolvido encontros via ambiente virtual de aprendizagem. Se espera com os resultados da atividade contribuir para a formação de professores que atuam com alunos com deficiência matriculados em sua sala de aula.	
Público Alvo: Professores do Ensino Médio	
Previsão de público / Entidade alvo: 15	
Previsão do número de exames, perícias e laudos realizados em laboratórios / depto: -	
Comunidade Atingida: Externa	
Parceria Externa: -	
Tipo de Financiamento: -	
Recurso: ProEx: 0.00 - Externos: 0.00	
Palavras-chave: 1 - "Educação Especial", 2 - "Formação Professores" e 3 - "Pessoas com deficiência"	
Local da atividade: Na UFSCar	
Informações complementares: Em função da pandemia pela COVID-19 as atividades de formação serão desenvolvidas via ambiente virtual de aprendizagem da Secretaria Geral de Educação à distância.	
Informações para contato: josivan.raio@gmail.com	
Status: aprovado/execução - 09/07/2020	Data da Aprovação: -

Anexo C – Parecer da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC).



Governo do Estado do Pará
Secretaria de Estado de Educação
Secretaria Adjunta de Ensino

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Considerando a solicitação de autorização para o desenvolvimento de pesquisa relacionada à Educação Especial, processo PAE nº 2020/358714, do servidor **JOSIVAN JOÃO MONTEIRO RAIOL**, CPF 983.129.362-20, matrícula nº 5906294-1, licenciado em Pedagogia, ocupante do cargo de professor classe I.

Considerando a pesquisa acadêmica intitulada "*Programa de Formação de Professores do Ensino Médio: Concepções e Estratégias para Inclusão do Estudante com Deficiência*", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, nível doutorado.

Informamos que esta Secretaria Adjunta de Ensino manifesta-se favorável e **AUTORIZA** a realização/desenvolvimento da referida pesquisa na **ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SALOMÃO MATOS**, localizada no município de Salvaterra, jurisdicionada à 20ª URE - Região das Ilhas.

A realização da pesquisa deverá seguir os preceitos éticos que preconizam a Resolução nº 466/2012 CNS, especificamente no item III.2, alínea i:

"prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros."

Respeitando ainda, a Resolução 510/2016 CNS, assim como o artigo 31 da LAI:

"O tratamento das informações pessoais deve ser feito de forma transparente e com respeito à intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas, bem como às liberdades e garantias individuais."

Ressaltamos que após a conclusão, seja disponibilizada cópia da pesquisa a esta secretaria.

Belém (PA), 11 de janeiro de 2021.


Atenciosamente,



Regina Lúcia de Souza Pantoja
Secretaria Adjunta de Ensino
Matrícula nº 194182-3

Rod. BR 316, Km 0, Edifício A. C. Simões, nº 500
Castanheira - Belém - Pará; CEP: 66.645-003
Telefone: (91) 3201-5035 | 5021
E-mail: gab.saen@seduc.pa.gov.br

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO



GOVERNO DO
PARÁ