

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

AMANDA CAROLINA MARMO DE ALMEIDA

**A INCLUSÃO ESCOLAR PELO OLHAR DE PARTICIPANTES
DA ReAD: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E
LICENCIANDAS**

SÃO CARLOS

2023

AMANDA CAROLINA MARMO DE ALMEIDA

**A INCLUSÃO ESCOLAR PELO OLHAR DE PARTICIPANTES
DA ReAD: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E
LICENCIANDAS**

Dissertação apresentada para requisito à obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza.

UFSCar

2023



Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Amanda Carolina Marmo de Almeida, realizada em 11/08/2023.

Comissão Julgadora:


Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza (UFSCar)


Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)


Profa. Dra. Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)


Profa. Dra. Aline de Cassia Damasceno Lagoeiro (IFSP)

*À minha mãe Margarete, ao meu pai Valdevino e à minha irmã Giovana,
que sempre estiveram ao meu lado e nunca me deixaram desistir.*

Às crianças, jovens e adultos Público-Alvo da Educação Especial, com todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

*Ubuntu: eu sou porque nós somos.
(Palavra de origem africana)*

Deixo aqui meus sinceros agradecimentos:

A Deus por ser meu amparo e minha força, à Maria Santíssima pela proteção e por abrir os caminhos e à Santa Rita de Cássia, intercessora das minhas causas impossíveis.

Aos meus pais Margarete e Valdevino, por todo apoio emocional e material, por estarem sempre ao meu lado e incentivarem os meus estudos. Obrigada por tudo que vocês já fizeram e fazem por mim, sem vocês eu nada seria.

À minha irmã Giovana, pelo bom humor, pelas risadas e por entender-me como ninguém. Obrigada por trazer alegria aos meus dias.

À Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza, pelo privilégio em tê-la como orientadora, por toda paciência, pelo olhar atento e por sempre mostrar o melhor caminho. Obrigada pela parceria, apoio e dedicação durante esses dois anos.

Às participantes da pesquisa, professoras e licenciandas, agradeço por aceitarem colaborar e por estarem em busca da inclusão escolar de qualidade no Brasil.

À Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato, pelas contribuições desde a banca para o processo seletivo em 2021. Obrigada por estar presente em todas as fases e por todo auxílio para que eu pudesse chegar até aqui.

À professora Mariana, por aceitar o convite de participar da banca de qualificação e defesa, trazendo importantes contribuições para melhoria da pesquisa. Agradeço pelo diálogo gentil e atenção dispensada.

À professora Aline Lagoeiro, por aceitar o convite de participar presencialmente da banca de defesa. Agradeço por suas contribuições teóricas para o desenvolvimento da pesquisa e pelas sugestões para finalização.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos, por tornar possível a continuidade dos meus estudos em Educação.

Ao grupo de estudos da linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais (FPOAE) e à Profa. Dra. Aline Reali, pela ajuda durante a elaboração do projeto de pesquisa.

Ao Carlos, amigo que fiz nesta caminhada, que mesmo estando distante física e geograficamente, sempre esteve presente, compartilhando comigo os desafios e conquistas da

vida e do mestrado. Agradeço também pela disponibilidade na tradução do resumo. Obrigada por todo amparo, pela amizade, pelas risadas e pelo afeto nos dias difíceis.

Às colegas que contribuíram para que a Atividade de Extensão acontecesse. Carlos, Júlia, Jana, Carol, Cremilda e Mirian, vocês fizeram com que minha pesquisa fosse possível. Obrigada por aceitarem fazer parte da oferta da ReAD no ano de 2022 junto comigo.

Às professoras Jaqueline, Maria Helena, Cibele, Rasimie, Dairce, Giane, Betinha, Cibele Morasco, e Dinorá, minhas queridas professoras da Educação Básica, obrigada pelas inspirações e ensinamentos.

A todos vocês, meu muito obrigada!

*Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida*

(Milton Nascimento e Fernando Brant, 1978)

RESUMO

A inclusão escolar representa atualmente um significativo avanço para o Brasil, resultado de esforços e conquistas importantes não só no contexto educacional, mas também social, político e cultural. A pesquisa de mestrado delineada teve como objeto de análise narrativas escritas de professoras e licenciandas, produzidas por meio de uma Atividade de Extensão *online* da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle da UFSCar). Tendo como problemática “O que revelam professoras e licenciandas participantes da ReAD sobre o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar?”, o objetivo foi, portanto, identificar e caracterizar as representações, os desafios, as formas de enfrentamento e as possibilidades de práticas pedagógicas nas narrativas de participantes da ReAD, acerca da inclusão escolar. O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e contou com a participação de três professoras de sala de aula regular, três professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e três licenciandas em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da modalidade à distância. Como instrumentos para coleta de dados, foram utilizados formulários, postagens em fóruns, análise de um caso de ensino e de relatos de experiência. Após a finalização da Atividade de Extensão, realizou-se a tabulação dos dados, classificando-os em categorias e subcategorias, evidenciando aspectos relevantes e construindo assim, as categorias de análise. Foram estabelecidas três categorias de análise: Representações reveladas pelas participantes da ReAD, com as subcategorias ser professor, inclusão escolar e representações sobre o processo de ensino e de aprendizagem; Desafios e formas de enfrentamento reveladas pelas participantes da ReAD, com as subcategorias desafios ao processo de ensino e de aprendizagem e condições de trabalho docente; Possibilidades de práticas pedagógicas reveladas pelas participantes da ReAD, com as subcategorias possibilidades de práticas pedagógicas para o processo de ensino e de aprendizagem e formação de professores. Os dados obtidos demonstram que a inclusão escolar é um processo complexo para as professoras e licenciandas e envolve não só suas representações sobre a docência e sobre o desenvolvimento profissional docente, como também os desafios da prática e as lacunas de formação. Em síntese, as participantes da pesquisa compreendem que os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) devem estar nas salas de aula regulares em escolas comuns, mas destacam que isso envolve formação dos professores, construção de redes de apoio, parceria entre escola e família, eliminação de barreiras (atitudinais, arquitetônicas e tecnológicas), garantia de direitos como o AEE, trabalho colaborativo e também, recursos, estratégias e ajustes curriculares que atendam às especificidades, necessidades e habilidades dos estudantes PAEE. Além disso, infraestrutura precária, carga horária de trabalho elevada, falta de apoio da equipe gestora, número elevado de estudantes em sala e baixo salário, foram algumas das condições de trabalho denunciadas pelas professoras e licenciandas. Dessa maneira, boas condições de trabalho e valorização da carreira docente se revelaram indispensáveis para que a inclusão escolar aconteça. Apesar dos desafios, as participantes da pesquisa indicaram suas formas de enfrentamento e apresentaram possibilidades de práticas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem e à formação de professores, evidenciando que estão em movimento na busca pela inclusão escolar do PAEE. Conclui-se com os resultados, que a ReAD enquanto rede de aprendizagem *online* favoreceu o diálogo intergeracional e proporcionou momentos de formação e reflexão para as professoras e licenciandas, contribuindo para o processo de inclusão escolar e, conseqüentemente, para a concretização de uma escola para todos, inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação Especial. Formação de Professores. ReAD.

ABSTRACT

Nowadays, school inclusion represents a significant advance for Brazil, the result of efforts and important achievements not only in the educational context but also in social, political, and cultural. The outlined master's research had as the object of analysis written narratives of teachers and undergraduate students, raised through an online Extension Activity called ReAD (“Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência” in Brazilian Portuguese, which means Teaching Learning and Development Network) in the Virtual Learning Environment (AVA Moodle) of UFSCar. The online Extension Activity had the following issue “What do teachers and undergraduate students participating in the Teaching Learning and Development Network (ReAD) reveal about the development of Special Education from the perspective of school inclusion?”, the objective was to identify and characterize the representations, challenges, ways of facing, and possibilities of pedagogical practices in the narratives of ReAD participants regarding school inclusion. The study was developed from a qualitative approach and had the participation of three teachers from the regular classroom, three teachers from the AEE (“Apoio Educacional Especializado” in Brazilian Portuguese, which means Specialized Educational Support), and three undergraduate students in Pedagogy at the Federal University of São Carlos (UFSCar), in the distance modality. As instruments for data collection, forms, posts in forums, analysis of a teaching case, and experience reports were used. After finishing the Extension Activity, data were tabulated, dividing them into categories and subcategories, highlighting relevant aspects, and thus building the categories of analysis. Three categories of analysis were established: Representations revealed by the ReAD participants, with the subcategories being teacher, school inclusion, and representations about the teaching and learning process; Challenges and ways of facing them revealed by the ReAD participants, with the subcategories: challenges to the teaching and learning process and teaching work conditions; Possibilities of pedagogical practices revealed by the ReAD participants, with the subcategories: possibilities of pedagogical practices for the teaching and learning process and teacher training. The data obtained show that school inclusion is a complex process for teachers and undergraduate students and involves not only their representations about teaching and the professional development of teachers but also the challenges of practice and training gaps. In summary, the research participants understand that PAEE (“Público-Alvo da Educação Especial, which means Target-audience of Special Education) students should be in regular classrooms in regular schools, but they highlight that this involves teacher training, building support networks, the partnership between school and family, elimination of barriers (attitudinal, architectural and technological), the guarantee of rights such as AEE, collaborative work and also resources, strategies and curricular adjustments that meet the specificities, needs and abilities of PAEE students. In addition, precarious infrastructure, high workload, lack of support from the management team, the high number of students in the classroom, and low salaries, were some of the working conditions denounced by teachers and undergraduates. In this way, good working conditions and appreciation of the teaching career proved to be essential for school inclusion to take place. Despite the challenges, the research participants indicated their ways of facing and presented possibilities for pedagogical practices related to the teaching and learning process and teacher training, showing that they are in motion in the search for school inclusion in the PAEE. In conclusion with the results, the ReAD as an online learning network favored intergenerational dialogue and also provided moments of training and reflection for teachers and undergraduates, contributing to the process of school inclusion and, consequently, to the accomplishment of a school for all, inclusive and democratic.

Keywords: School inclusion. Special Education. Teachers Education. ReAD.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 -	Fluxograma do levantamento bibliográfico.....	33
Figura 2 -	Modelos de maçanetas.....	54
Figura 3 -	Modelos de portas.....	55
Figura 4 -	Modelos de interruptores.....	55
Figura 5 -	Modelo de lavatório.....	56
Figura 6 -	Modelos de acionadores ou válvulas de descarga.....	56
Figura 7 -	Modelo de teclado com acoplamento de acrílico.....	57
Figura 8 -	Modelos de apontadores alternativos.....	57
Figura 9 -	Modelos de órteses.....	59
Figura 10 -	Layout da aba inicial do AVA.....	87
Figura 11 -	Cubo desenhado e exemplo de material manipulável.....	136

GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Evolução das matrículas de Educação Especial na Educação Infantil no Brasil (2009-2020).....	30
Gráfico 2 -	Evolução das matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental no Brasil (2009-2020).....	30
Gráfico 3 -	Evolução das matrículas de Educação Especial no Ensino Médio no Brasil (2009-2020).....	30

QUADROS

Quadro 1 -	Marcos históricos e normativos importantes para a inclusão de pessoas com deficiência.....	28
Quadro 2 -	Materiais encontrados no PPGE.....	34
Quadro 3 -	Materiais encontrados no PPGEs.....	35
Quadro 4 -	Materiais selecionados dos dois Programas de Pós-Graduação.....	36
Quadro 5 -	Atividades, ferramentas e datas de realização das atividades síncronas e assíncronas.....	88
Quadro 6 -	Caracterização das participantes da pesquisa.....	90
Quadro 7 -	Representações elencadas pelas licenciandas e professoras.....	95
Quadro 8 -	Desafios elencados pelas professoras e licenciandas.....	109

Quadro 9 -	Possibilidades de práticas pedagógicas elencadas pelas professoras e licenciandas.....	127
------------	--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Porcentagem de alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades ou Superdotação matriculados em classes comuns (2010-2020).....	31
Tabela 2 -	Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas pelo Brasil (2005-2011)....	61
Tabela 3 -	Quantidade de participantes da Atividade de Extensão e da pesquisa.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa
- AED – Abordagem do Ensino Diferenciado
- AEE – Apoio Educacional Especializado
- AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes
- APA - *American Psychiatric Association*
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAA - Comunicação Alternativa e Aumentativa
- CAST - *Center for Applied Special Technology*
- CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CFE - Conselho Federal de Educação
- CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
- ConBraSD – Conselho Brasileiro para Superdotação
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DPD – Desenvolvimento Profissional Docente
- DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*
- DU - *Design Universal*
- DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem
- EaD – Educação à Distância
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENPE – Ensino Não Presencial Emergencial
- EUA – Estados Unidos da América
- FBASD – Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas

FPOAE – Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais

FURB – Universidade Regional de Blumenau

ICD - *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NuMi-EcoSol - Núcleo Multidisciplinar e Integrado de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária

ONCB – Organização Nacional de Cegos do Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PcD – Pessoa(s) com deficiência

PEI – Planejamento Individual Especializado

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

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

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEEs – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PPP – Projeto Político Pedagógico

ReAD - Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

STF - Supremo Tribunal Federal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TA – Tecnologia Assistiva

TEA - Transtornos do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TIC - Tecnologia de Informação e de Comunicação

TID-SOE - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação

UDL - *Universal Design for Learning*

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNITAU – Universidade de Taubaté

URRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	MINHA TRAJETÓRIA FORMATIVA.....	17
2	INTRODUÇÃO.....	28
3	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO.....	39
3.1	PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE).....	47
3.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	51
3.3	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	59
3.4	EM BUSCA DA INCLUSÃO ESCOLAR: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA), ENSINO COLABORATIVO E OS AJUSTES CURRICULARES.....	63
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR.....	68
4.1	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR: TECENDO APROXIMAÇÕES.....	68
4.2	PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: EM BUSCA DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	72
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	83
5.1	CARACTERIZAÇÃO E CENÁRIO DE PESQUISA.....	83
5.2	PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	86
5.3	PROCESSOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	86
5.4	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	91
5.5	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	92
6	REPRESENTAÇÕES, DESAFIOS, FORMAS DE ENFRENTAMENTO E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	94
6.1	REPRESENTAÇÕES REVELADAS PELAS PARTICIPANTES DA READ.....	94
6.1.1	Ser professor.....	96
6.1.2	Inclusão escolar.....	99
6.1.3	Representações sobre o processo de ensino e de aprendizagem.....	103

6.2	DESAFIOS E FORMAS DE ENFRENTAMENTO REVELADAS PELAS PARTICIPANTES DA ReAD.....	108
6.2.1	Desafios ao processo de ensino e de aprendizagem.....	110
6.2.2	Condições de trabalho docente.....	122
6.3	POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REVELADAS PELAS PARTICIPANTES DA ReAD.....	127
6.3.1	Possibilidades de práticas pedagógicas para o processo de ensino e de aprendizagem.....	128
6.3.2	Formação de professores.....	143
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICES.....	168

1 MINHA TRAJETÓRIA FORMATIVA

*Tem lugares que me lembram
Minha vida, por onde andei
As histórias, os caminhos
O destino que eu mudei*

Rita Lee (2001)

Dizem que no 3º ano do Ensino Médio devemos escolher o curso de graduação que queremos e, conseqüentemente, a profissão que iremos seguir. Mas a verdade é que, para mim, essa escolha foi feita muitos anos antes e, lá no fim da Educação Básica, apenas precisei consolidar minha decisão.

Minha primeira formatura: 10 de dezembro de 2004. Data do diploma estampado na parede de casa, assinado pela professora Maria Helena. Ah, essa professora... Lembro do seu cabelo loiro, na altura do ombro, encaracolado, seus olhos claros e sua voz suave. Minha segunda professora na vida! Minha idade? 5 anos. Estranho seria se eu não lembrasse também da querida professora Jaqueline: minha primeira professora. Aquela que me ensinou a brincar de corre-cotia e passa-anel, a formar fila e respeitar meu lugar, que me ajudou a conhecer as cores, as letras. Lembro muito bem de estar com meus colegas e a professora nos ensinar a lavar bem as mãos depois do parque. Todos os dias: a fila, o sabonete, a pia com várias torneiras, a espuma e a água corrente. A hora da merenda também é uma das lembranças igualmente marcantes, a caneca marrom cheia de sagu é inesquecível. Arrumar a mochila (do ursinho Pooh) para ir para a EMEI Professora Maria Lucia Aparecida Marrara era uma alegria que só. Guardo meu caderno e algumas atividades dessa época com muito carinho.

No ano seguinte, fui para a 1ª série e mudei de escola. Lá fui eu para a E.E. Professor Luiz Augusto de Oliveira. Era assim que escrevíamos também no cabeçalho de todos os dias. Minha nova professora? Cibele. Ela, com certeza, foi quem despertou minhas primeiras vontades de ser professora. Mas, naquela época esse desejo ainda parecia “coisa de criança”, já que minha outra profissão poderia ser cabeleireira, como eu vivia falando para minha mãe.

Cibele foi minha primeira grande inspiração. Muitas memórias buscando giz na secretaria quando ela pedia, ajudando a arrumar as pastas para as reuniões, montando as lembranças de fim de ano e claro, a maior alegria era ajudar a rodar as atividades no mimeógrafo. Sou capaz de sentir o cheiro de álcool da atividade saindo com aquele tom azulado. Às vezes era preciso balançar a folha para ela secar e depois ir organizando as quantidades necessárias. Mas o maior evento mesmo foi quando a professora Cibele foi passar

suas férias na Suíça e quando voltou, trouxe um tablete de chocolate para cada um da turma. Que felicidade e quanta delicadeza!

Na 2ª série, foi uma tristeza imensa deixar para trás a professora Cibele, mas fui muito feliz com a professora Rasimie. Isso mesmo, Rasimie. Imagina a dificuldade para uma criança sendo alfabetizada para aprender a escrever o nome da professora Rasimie. Lembro que demorou até que meus pais conseguissem pronunciar o nome dela. Até para etiquetar meus cadernos, cada um saiu com o nome dela de um jeito. Professora que despertou meu gosto pelos números, pelas “continhas”, pela Matemática. A maior lembrança da professora Rasimie é dela passando seu batom vermelho todos os dias na hora da saída para que, quem quisesse, formasse uma fila para que ela desse um beijo de despedida na bochecha. Muito carinho envolvido.

Depois, indo para a 3ª série, mudei de escola novamente. Fui muito feliz no “Luiz Augusto”, mas eu não sabia a felicidade que estava por vir em minha nova escola. Por meio de um sorteio de vagas, fui escolhida para fazer parte do SESI 407. Uma semana depois recebi a notícia de que também teria sido sorteada no SESI 106. Quando meus pais me perguntaram para onde queria ir, respondi prontamente: para o 407, o maior, com piscina. E lá fui eu. Nos dois primeiros anos de SESI estudei no período da tarde, primeiro com a professora Dairce e depois com a professora Giane. A professora da 3ª série, querida Dairce, era um evento. Todos os dias ela escolhia uma cor e assim combinava toda a sua vestimenta: blusa, saia, sapato, brinco e até mesmo a presilha do cabelo. Gostava quando ela escolhia a cor azul. Tudo azul, “azul da cor do mar”, como diria Tim Maia. A professora Giane da 4ª série, era a mais brava de todas até então, o que não diminuía seu carinho e o capricho nos recadinhos do caderno quando realizava as atividades.

Encerrava-se então o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª série e não até o 5º ano como temos hoje. Aliás, quando fui para a 5ª série passei por toda aquela ansiedade de começar a ter muitos cadernos, mudança de horário... E as professoras? Agora eu teria também professores? Como seria? Teria um(a) preferido(a)? Teria sim. Logo de cara meu coração já escolheu como preferida a professora Elisabeth, carinhosamente chamada de Betinha por todos. Uma professora elegante, exigente, organizada, sincera. No início, não despertou o carinho dos meus colegas de turma, pois ela gostava sempre de tudo muito bem feito e, quando não era do seu agrado, acabava ficando brava demais. No caderno da matéria dela, só podíamos usar caneta vermelha e preta, sendo a vermelha usada estritamente para os títulos. Mas comigo aconteceu algum tipo de identificação e ela foi sempre muito carinhosa, amorosa e cuidadosa. Quando precisava de algo da secretaria ou da sala dos professores, eu era escolhida. Para “olhar” a sala enquanto ela ia até o banheiro? Também. Professora Betinha, de História.

Por muitos anos, os mesmos professores, nada de novo. Fiz muitas amizades ao longo desses anos, algumas carrego até hoje, laços que foram sendo firmados pelo tempo. Na 8ª série, quase encerrando mais um ciclo, veio uma nova professora de Língua Portuguesa. Eu, que já gostava dessa matéria, não sabia que daquele momento em diante passaria a ser apaixonada. Cibele (sim, a sorte de ter mais uma professora Cibele) foi quem despertou esse encanto. Suas aulas eram diferentes de todas as outras. Ela cantava, dançava, fazia paródias, organizava saraus (impossível esquecer nossos saraus sobre o Arcadismo e o Romantismo), teatros e até tribunais! O maior de todos, nosso tribunal para decidir se Capitu traiu ou não traiu Bentinho, com direito a júri organizado. Capitu e Bentinho, famosos personagens do livro Dom Casmurro de Machado de Assis. Aliás, Cibele era fascinada por Machado e despertou nosso interesse também, naturalmente. As aulas de Língua Portuguesa nunca mais foram as mesmas. Foi a partir de então que comecei a gostar de escrever, de planejar minhas redações como ela ensinava, de pensar em cada parágrafo e ser atenta à pontuação em cada linha do texto. É claro que ela foi nossa paraninfa na formatura do Ensino Fundamental e posso guardar até hoje uma foto nossa, abraçadas e aos prantos, pois ela não seria mais nossa professora no Ensino Médio.

Passar para o Ensino Médio foi um caos. Por algum motivo a escola decidiu que haveria apenas uma sala de Ensino Médio e para isso, como o número de alunos era grande (três turmas), seria feito um processo seletivo. O processo seletivo seria de acordo com as notas e o resultado sairia em forma de lista. Até que essa lista não saiu, ninguém sossegou. Todos os dias na saída olhávamos na porta da secretaria para ver se a lista estava lá. Era como se a nossa vida dependesse dela. Adolescentes... Finalmente saiu. Para minha sorte, consegui uma vaga, fiquei em 4º lugar. Mas no fim, abririam salas no período da tarde para quem desejasse ficar. Fui separada de amigos importantes, outros ficaram comigo e a vida seguiu.

A jornada do Ensino Médio foi permeada pela escolha que faríamos lá no 3º ano, no vestibular. Foram anos de muitas trocas de professores, professores substitutos, colegas que entravam e saíam da escola, anos instáveis. Felizmente a professora Betinha permaneceu conosco, agora muito mais próxima, íntima e brincalhona com todos. O que não mudava era sua exigência com o nosso caderno organizado, nossa mesa limpa, as carteiras e cadeiras rigorosamente enfileiradas, a bolsa pendurada na cadeira e não jogada no chão... Isso tudo fez diferença e impactou positivamente na organização que tenho hoje!

O Ensino Médio foi o ponto alto da minha adolescência e, como foi importante a professora Dinorá! A professora dos melhores conselhos, lições de vida, do abraço na hora certa, da compreensão que precisava infinitas vezes. Amada professora de Arte.

Cheguei ao fim do Ensino Médio, que desespero! Decidir o futuro com 17 anos? Abandonar os amigos? Trabalhar? O que será que me esperava? E as minhas tardes jogando pebolim depois da aula? As saídas 12h20 e os churros no lugar do almoço? Tudo ficaria para trás junto com o juju por R\$0,25. Betinha acompanhou minha turma nessa finalização de ciclo, entregou nosso diploma com o maior sorriso no rosto, cheia de orgulho por quem havíamos nos transformado. Minha foto com ela também está pendurada na parede do meu quarto.

Terminei o Ensino Médio no ano de 2015. Faria o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) naquele mesmo ano. O que escolheria? Conseguiria nota para passar no curso que eu quisesse? Tudo isso misturado com a cobrança dos meus pais em casa.

Duas opções passavam pela minha cabeça: Letras e Pedagogia. Dois cursos que me fariam professora. Como escolher outro curso depois das inspirações que tive? Depois de tanta vontade de despertar em outras pessoas os mesmos sentimentos positivos pela educação que as minhas professoras despertaram em mim?

Além do ENEM, prestei o vestibular da UNESP (Universidade Estadual Paulista). No primeiro caso, estudaria na UFSCar em São Carlos e, no segundo, na UNESP em Araraquara. No fim das contas, a Pedagogia me escolheu e eu escolhi a Pedagogia. Escolher Letras provavelmente faria com que eu precisasse dar aulas para adolescentes e essa não era minha vontade.

Esperar pela lista de chamadas das Universidades não é para amadores. Dias e dias esperando encontrar meu nome para preencher uma vaga. O dia chegou! Consegui passar nas duas Universidades e caberia a mim escolher em qual estudar. A escolhida foi a UFSCar e lá fui eu com meus 17 anos cursar cinco anos de Pedagogia. Entrei para a turma 016, período matutino.

No início, cinco matérias eram suficientes para enlouquecer. Ainda mais com as aulas de Sociologia da Educação. Lidar com a quantidade de textos solicitados para leitura também não foi fácil no começo. Impossível esquecer os xerox no PQ¹, inúmeras pastas, várias versões de um mesmo texto... Isso quando metade da turma não chegava ao mesmo tempo para imprimir o mesmo texto e quase enlouquecia as moças que precisavam xerocar, organizar as páginas e cobrar de cada um.

Depois fui acostumando com a dinâmica, com o ambiente universitário e tudo foi ficando menos complicado. Nunca esquecerei dos dias inteiros na biblioteca - mais conhecida

¹ Os textos das disciplinas do curso de Pedagogia ficavam armazenados em pastas em um espaço ao lado da cantina (conhecida como PQ – Pão de Queijo). Íamos até esse local para selecionar os textos/páginas e solicitar os xerox necessários.

como BCo – com os colegas de turma. A disputa por uma mesa com tomadas ao lado ou pelas cabines que proporcionavam mais privacidade e silêncio. Lembro do meu grupo ensaiando para a apresentação de um trabalho em Libras dentro de uma das cabines, com nossa tradutora do curso de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais nos ajudando em cada frase dos slides. Foi um trabalho difícil, mas muito bonito.

Mais tarde, com os estágios e as matérias optativas, cheguei a realizar sete matérias, ou seja, estudava de manhã, fazia os estágios no período da tarde e voltava para estudar à noite. Apesar de nem todos os dias terem essa jornada tripla, no tempo que restava, precisava realizar a leitura dos textos das aulas, realizar as atividades, preparar seminários... Meses frenéticos!

Mas foi também nesse período que realizei uma optativa de Educação Ambiental maravilhosa e conheci lugares da UFSCar que eu não conheceria em outra oportunidade. Fomos em turma conhecer a Trilha da Natureza no Cerrado em uma noite de segunda-feira, conhecemos o NuMi-EcoSol (Núcleo Multidisciplinar e Integrado de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária) e em um domingo de manhã fomos até a UFSCar para plantar algumas árvores. Fizemos lindos registros dessa manhã. Não sei se essa disciplina ainda é ofertada, mas valeu muito a oportunidade.

As experiências dos estágios foram intensas. No primeiro, de alfabetização, aprendi a entender meu espaço dentro da sala de aula, com as crianças e a professora. Fiz a bobagem de escolher a minha primeira escola de Ensino Fundamental para realizar meu primeiro estágio... Toda a magia de antes, as lembranças que havia guardado daquele lugar em que fui tão feliz, ficaram um pouco menos mágicas. Infelizmente, nessa primeira experiência a professora não era muito receptiva, estava sempre brava, gritando com as crianças e constantemente as humilhava. Todas as vezes que podia, pedia para que eu saísse com uma das crianças para fazer atividades fora da sala de aula. Obviamente eu atendia ao pedido, mas ficavam alguns incômodos e reflexões dentro de mim. Em alguns momentos tentava entender o lado da professora, em outros pensando em como ajudá-la e também no que eu poderia tentar fazer diferente no futuro. Nada que fizesse com que eu tivesse dúvida da profissão que escolhi para a vida.

As demais experiências de estágio foram mais tranquilas. Encontrei profissionais excelentes no caminho, que ensinaram sobre a vida e sobre a Educação. O estágio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi surpreendentemente o que mais me encantou. Realizei no período da noite e, quando chegava na escola, já estava muito cansada pelo restante do dia. Mas era realizador estar com aquelas pessoas, aprendendo tanto e tendo a chance de ensinar também.

Aconteceu até uma noite de cinema com as turmas. Noites felizes! Meu último estágio, segundo semestre de 2019.

A ideia de adiantar as disciplinas do curso para conseguir me formar um pouco antes não deu certo. Infelizmente, em 2020, meu último ano de curso – até então - fomos surpreendidos pela pandemia causada pela Covid-19. Até que tudo fosse entendido e planejado, precisávamos ficar em casa. Depois de um tempo, tivemos o primeiro semestre de Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE 1). Um grande desafio, já que foi uma adaptação para todos, professores e alunos. Cinco disciplinas cursadas nesse formato, TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) apresentado *online* pelo *Meet* e a maior tristeza de todas: nada de colação de grau. Logo eu, que fui oradora de turma nas formaturas do Ensino Fundamental e Médio, não teria a tão sonhada colação de grau na Universidade depois de anos na expectativa. Infelizmente não havia o que fazer, apenas aceitar e agradecer pelos poucos meses de atraso para finalizar o curso, apesar da pandemia. Finalmente formada em fevereiro de 2021.

Mas no meio disso tudo e o mestrado? O mestrado sempre foi algo distante, algo que eu nunca entendi muito bem como funcionava e achava que era praticamente impossível ser aprovada no processo seletivo. Durante os anos de graduação, pensei pouquíssimo sobre essa possibilidade. Contudo, depois que terminei o curso, muito se falava no próximo processo seletivo do PPGE, talvez pela possibilidade do mestrado (ou doutorado) ser realizado boa parte de maneira *online*, o que facilitaria para quem não morava em São Carlos. Assim, mesmo sem participar de nenhuma experiência de pesquisa antes, decidi montar meu projeto. Desde então, refleti sobre o que ainda sentia que faltava em minha formação, mesmo tendo terminado a graduação em Pedagogia. Pesquisei no site do PPGE as linhas de pesquisa, conversei com colegas sobre possíveis temáticas... Nesse momento, soube que pesquisaria sobre inclusão. Pensei até em ir para o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), mas talvez seria um salto grande demais para o mestrado. Então, tentaria no PPGE, mesmo havendo a possibilidade de meu projeto não ser aceito devido ao tema. Mas de alguma forma, essa era minha intenção, aproximar a Educação Especial e a Pedagogia.

Construí meu projeto pensando em minhas motivações, em minhas razões. Vale registrar quais foram, não necessariamente nessa ordem. Meu primo, que estava em seus primeiros anos de vida enquanto eu cursava Pedagogia, foi uma delas. Um episódio triste na vida dele e marcante na minha, fez com que eu refletisse sobre como acontecia a inclusão (ou a exclusão) nas escolas e salas de aula, considerando a atuação dos(as) professores(as). Soubemos que meu primo, ainda na Educação Infantil, era obrigado a ficar sentado ao lado da professora enquanto as outras crianças brincavam livremente no parque, porque era muito

difícil cuidar dele. Ainda é complicado falar sobre esse acontecimento sem sentir algum tipo de angústia e revolta. É claro que a professora poderia estar sem apoio, não ter condições de olhá-lo e observar também as outras crianças, ou qualquer outro problema, mas nada diminui esses sentimentos. Foram muitas lutas desde então.

Além disso, os estágios obrigatórios e não-obrigatórios realizados durante o curso de Pedagogia possibilitaram vivências com crianças com diferentes tipos de deficiência. Pude observar experiências de sucesso na atuação dos professores e da escola e outras mais desafiadoras. O contato com essas crianças fazia com que eu me colocasse no lugar delas e, por um momento, imaginasse como eu gostaria que fosse a relação com os colegas da turma, com os professores, a participação durante as aulas e atividades. Por outro lado, também me colocava na posição de professora e imaginava as responsabilidades e desafios para que todos pudessem ser incluídos.

Tive a oportunidade, no fim de 2019 e todo o ano de 2020, de realizar estágio no SESI (foi uma alegria imensa voltar para minha escola do coração e ser parte da equipe de muitos dos meus professores que ainda estavam lá) e acompanhar bem de perto a jornada dos(as) professores(as) para ensinar as crianças com deficiência. Não era fácil, mesmo nos casos que havia apoio da família, mesmo com o auxílio de nós estagiários, era um trabalho árduo. Além disso, alcançar essas crianças na pandemia só foi possível com muito planejamento, inúmeras tentativas de contato e muita, mas muita persistência de toda a equipe (direção, coordenação, professores, estagiários, inspetoras, etc.).

Outra razão, foi o fato de ter tido um contato bastante limitado com a temática da inclusão escolar no decorrer da graduação. As disciplinas aconteciam com foco - muitas vezes - somente nas crianças típicas, quando deveriam considerar também as crianças atípicas. Então, ao mesmo tempo em que via o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas e os desafios dos(as) professores(as), sentia que eu também passaria por situações semelhantes, considerando como havia sido minha formação inicial.

Somado a essas razões, também havia alguns questionamentos pessoais, como: quais conhecimentos a formação inicial de pedagogos deveria proporcionar, para que professores(as) polivalentes promovam a inclusão escolar quando chegarem nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Seria uma experiência enriquecedora a existência de um estágio nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia com foco nas crianças com deficiência? Quais são os motivos e impactos da ausência de conteúdos na graduação em Pedagogia para o trabalho docente com crianças com deficiência?

Há diversas inseguranças dos pedagogos recém-formados, que se estendem durante toda a sua carreira, caso não passem por especializações ou não busquem formação contínua. Isso pode resultar, possivelmente, na exclusão das crianças com deficiência dentro das escolas. Sendo assim, decidi submeter meu projeto na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e outros Agentes Educacionais, considerando o professor como um dos principais atores dentro da escola para a promoção da inclusão, ainda que não seja o único.

Consegui ingressar no mestrado em agosto de 2021. Foi estranho estar em casa sozinha estudando, mesmo participando de aulas *online*, encontros em grupo, era tudo muito diferente do que estava acostumada, o contato com colegas e professores tornou-se bastante limitado. Paralelamente ao mestrado e ainda na pandemia, fazia alguns meses que estava procurando uma oportunidade de trabalho, mas nada dava certo. Tentei a bolsa de estudo, nada também. Com certeza 2021 foi um ano em que passei bastante aflita, recém-formada e preocupada se conseguiria um emprego ou quanto tempo levaria.

Até que em dezembro (pois é!) de 2021 fui chamada para substituir por dois dias no SESI 106. Foi uma ansiedade danada no dia anterior. Seria minha primeira experiência como professora, com uma turma sob minha inteira responsabilidade. Tentei planejar algumas atividades, mas como saber o que as crianças estavam aprendendo? Planejei algumas atividades (era um 4º ano), imprimi e comecei a pensar em outros detalhes. Como eu escreveria na lousa? Quais eram os horários de lanche? Como eles se organizavam na hora da saída? Dúvidas que só conhecendo o ambiente e a rotina da escola eu sanaria. Lá estava eu no dia da substituição, cheguei mais de uma hora antes, sentei na praça ao lado e esperei alguns minutos. Mas a ansiedade era tanta, que não agüentei por muito tempo. Entrei na escola e a movimentação era grande. A escola inteira estava em clima de despedida (a escola seria fechada). Ainda não conhecia aquela unidade, mas logo dei de cara com alguns dos meus antigos professores e, em seguida, encontrei a coordenadora. Ela me direcionou para a sala dos professores e lá fiquei. Encontrei também colegas do estágio no SESI 407 que estavam trabalhando no SESI 106.

Quando deu o horário e as crianças entraram na sala foi mais tranquilo do que imaginava. Elas se apresentaram, eu me apresentei e assim seguimos com as atividades. Conseguimos nos entender bem e o dia correu tranquilamente. No dia seguinte, como já era fim de ano, poucas crianças apareceram. Juntamos as turmas para que os(as) outros(as) professores(as) pudessem acertar alguns pontos para o Conselho de Classe. Como eu não tinha essa demanda, fiquei com as crianças e fizemos atividades mais leves. Apesar de ter sofrido antecipadamente, foi uma boa primeira experiência e foi lá que, pela primeira vez, me chamaram de professora. Saí bastante feliz e realizada.

Cheguei melhor em 2022, com as esperanças renovadas. Logo no início do ano, fui chamada para substituir algumas aulas eventuais no SESI 108. Uma situação atípica de substituir professoras que estavam grávidas e eram as únicas que, devido à pandemia, não poderiam voltar para a escola naquele momento. Substituí aulas do 1º ao 5º ano de Educação Física e Matemática. Em alguns momentos, as professoras apareciam *online* pelo *Teams* para falar com as crianças, dar alguns comandos e realizar determinadas atividades.

Apesar do medo, por ser uma unidade nova que eu não conhecia, crianças que eu também não conhecia e, no caso da Educação Física, ser uma área que não conheço, fui muito feliz nessas substituições. Os(as) professores(as) acolheram-me, ajudaram-me, as crianças foram bastante receptivas e apesar dos pequenos conflitos dia a dia, foram dias felizes.

Em março de 2022, a professora de Matemática teve bebê e precisou se afastar definitivamente por conta da licença maternidade. Então, precisaram de alguém para substituí-la todos os dias. O coordenador, que me conhecia desde o estágio em 2020 (quando nós dois trabalhamos na outra unidade SESI) perguntou se eu aceitaria essa oportunidade. É claro que aceitei! Com muito gosto e alegria! Agora já conhecia o ambiente, a equipe, as crianças e estava gostando de tudo.

No entanto, a partir do dia 16/03/2022 eu trabalharia todos os dias, período integral, não mais em dias específicos como antes e agora com 4 turmas diferentes. Como eu conciliaria com os estudos e aulas do mestrado? Foi difícil em muitos momentos, pensei em desistir várias vezes, mas fui lidando com cada dificuldade, tirando cada pedrinha do caminho. Não foi fácil, tive períodos de exaustão, de chegar no limite do cansaço, afinal, além de trabalhar o dia todo, também tinha as demandas para casa, como preencher o diário, preparar as aulas, avaliações e atividades, fazer as correções, uma demanda realmente alta. Enfim, tudo foi feito, desde as demandas da escola até as atividades do mestrado. Professora Ana Paula, minha orientadora e meus colegas Carlos e Júlia, foram pessoas importantes nesse momento, que de alguma forma me incentivaram e não me deixaram desistir daquilo que foi arduamente conquistado.

Em julho encerrei meu contrato na escola, muito triste pelo fim, depois de tantos vínculos conquistados com meus colegas de trabalho, com as crianças que dia após dia confirmaram minha decisão por ser professora. Foi no SESI 108 que fiz minha primeira reunião de pais sozinha, que participei junto com a coordenação de conversas com famílias, foi onde tive “meus” primeiros estagiários, foi onde dei minha primeira avaliação de Matemática para as crianças. Muitas primeiras vezes. Um curto, mas intenso período.

Depois disso, foram poucos meses em casa, mas que me ajudaram a trabalhar um pouco mais em minha pesquisa de mestrado. Em setembro, a diretora do SESI 407, onde eu havia feito

o estágio, propôs que eu assumisse temporariamente (até o fim do ano de 2022) o lugar de uma professora que estava saindo. Aceitei mais este desafio e fui substituir as aulas de Língua Portuguesa, com 4 turmas também. Algumas mudanças estavam acontecendo na escola, duas professoras saíram, uma coordenadora nova... As crianças sentiram tudo isso profundamente, o que dificultou um pouco o andamento das aulas. A adaptação da nova coordenadora também não foi fácil, ela estava conhecendo a Rede SESI, nos conhecendo, conhecendo a escola, os(as) estudantes, as demandas. Foram meses exaustivos, mas tudo feito com dedicação.

Chegamos ao fim do ano sem fôlego, mas mesmo assim, nós professoras acabamos organizando uma despedida para as duas turmas do 5º ano, que encerravam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi na biblioteca, tudo simples, íntimo e muito emocionante. Todas as homenagens, as músicas, as fotos. Com certeza são memórias que ficarão conosco para sempre!

Fim do ano de 2022. Depois dos infinitos pacotes de avaliações e atividades corrigidas, dos diários preenchidos, dos planejamentos sem tempo para serem planejados, enfim, das mil e uma coisas cumpridas no ano, ele teve fim. Preciso dizer que, apesar dos pesares, ele terminou deixando o sentimento de realização e felicidade. Como foi bom pertencer. Pertencer a uma escola (duas na verdade), pertencer a uma equipe, pertencer a uma rede. Fui professora em 2022, não poderia estar mais feliz! Transformei a minha e tantas outras vidas que se encontraram comigo. Tanto no SESI 108 como no 407, saber pelos bilhetinhos (como dizia um deles: “Minha matéria preferida é Matemática, eu estou fazendo esse cartão por causa que eu também te amo”), pelos encontros no corredor, o quanto minha presença e minhas aulas foram importantes para aquelas crianças, não tem preço. Como diria Paulo Freire, “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”. Quanto carinho eu recebi... Houve época em que uma das turmas esperava o professor ou a professora anterior sair e quando eu chegava na sala, todos iam até a porta para me abraçar (e olha que eu nem era professora de Educação Física ou Arte!). Momentos tão importantes e significativos. Obrigada, crianças!

O mestrado esteve no meio desse turbilhão que foi o ano de 2022. Cheguei (não sozinha, é claro) na última versão do projeto, apresentei os Seminários, finalizei as disciplinas no prazo (quase precisei de um milagre), pensei, organizei e realizei, junto com meus colegas e professoras a Atividade de Extensão, colhi os dados da pesquisa... Olhando de longe parece ter sido simples e calmo, mas em alguns momentos foi desesperador. No fim, deu certo, é o que importa.

Agora, em 2023, um misto de emoções. Ano de finalizar o mestrado e ano em que eu espero encontrar novamente uma oportunidade de trabalho, o que não está sendo fácil. Apesar dessa dificuldade, sei que escolhi a profissão certa para mim e tenho a esperança de que ela um

dia será valorizada em nosso país. Agradeço pelo suporte dos meus pais ao me dar o privilégio de passar meses estudando sem a urgente necessidade de trabalhar.

Finalizo registrando que faz 20 anos que eu nunca parei de estudar e faz 20 anos que venho decidindo-me pela profissão e pela Educação. Para quem me perguntava se tenho certeza que quero ser professora, a resposta é: absoluta!

Amanda, nascida em 22 de maio de 1998, 25 anos, filha de Margarete e Valdevino, irmã da Giovana, professora.

2 INTRODUÇÃO

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade e, mais do que isso, durante muito tempo – considerando a história da humanidade – foram mortas. Segundo Rodrigues e Capellini (2014, p. 2), “nas primeiras organizações sociais, de acordo com a necessidade e a cultura de cada povo, as pessoas com qualquer tipo de deficiência eram exterminadas. Com o passar do tempo, por razões religiosas e políticas, mudanças ocorreram no tratamento às pessoas com deficiência”.

Em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, com a Carta das Nações Unidas, criou-se a Organização das Nações Unidas (ONU), em Londres, que buscou encaminhar com todos os países membros as soluções dos problemas que assolavam o mundo. Em 1948, em Nova York, foi elaborada e promulgada a primeira declaração da ONU, a “A Declaração Universal de Direitos Humanos”, visando garantir igualdade de direitos e liberdade. Em seu Artigo 5, afirma que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948) e proclama ainda que “Ninguém será submetido à tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes” (ONU, 1948). Portanto, não se admitiria a partir de então, as atrocidades antes sucedidas. Além disso, a Declaração dos Direitos Humanos ampliou e fortaleceu movimentos sociais de grupos sociais vulneráveis que lutavam por seus direitos, como é o caso das pessoas com deficiência. O Brasil é um membro fundador da ONU, ou seja, faz parte da organização desde o ano de 1945.

Desse modo, garantidos os direitos humanos, foi possível falar na inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, por meio do trabalho, cultura, política, educação e lazer, ainda que esse processo não tenha acontecido repentinamente. Para Mazzotta e D’Antino (2011), a inclusão social, entendida como a “participação ativa nos vários grupos de convivência social” (p. 378), firmou-se no mundo ocidental “especialmente a partir da década de 1980, como lema impulsor de importantes movimentos sociais e ações políticas [...] discutindo e defendendo a inclusão como direito de todos em relação aos diversos espaços sociais” (Mazzotta; D’Antino, 2011, p. 378). Nesse contexto, é importante elencar alguns marcos nacionais e internacionais importantes para a garantia de direitos e inclusão das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo a partir de 1980.

Quadro 1 - Marcos históricos e normativos importantes para a inclusão de pessoas com deficiência.

Data	Marco histórico/normativo
1981	Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).

1987	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/1990).
1994	Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD).
1994	Declaração de Salamanca.
1999	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE).
1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
1999	Convenção de Guatemala (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência).
2000	Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2002	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
2003	Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD).
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo (PF).
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2008	Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB).
2011	Foi alterada a estrutura organizacional do MEC, sendo acrescentada a palavra Inclusão, criando, portanto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi ² . (Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011).
2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2013	Tratado de Marraquexe para facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades para aceder ao texto impresso.
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2015	Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

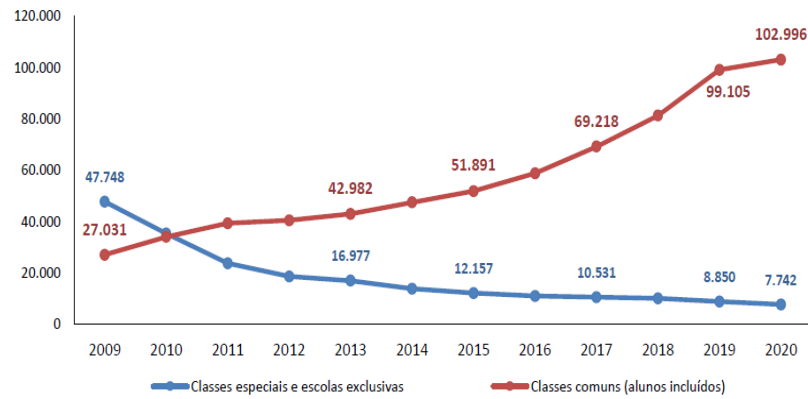
Fonte: elaborado pela autora

No contexto educacional brasileiro, é importante destacar, além dos marcos históricos e o direito das pessoas com deficiência à educação, o aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Básica.

O Censo 2020 (Brasil, 2021) mostra a evolução no número de matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no período de 2009 a 2020, considerando as classes especiais e escolas exclusivas e a inclusão escolar em classe comum.

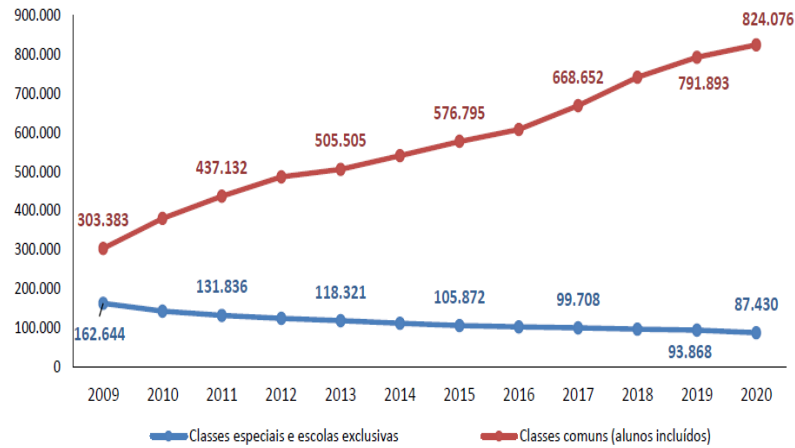
² Em 2019 foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Semesp, consequentemente extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas de Educação Especial na Educação Infantil no Brasil (2009 - 2020).



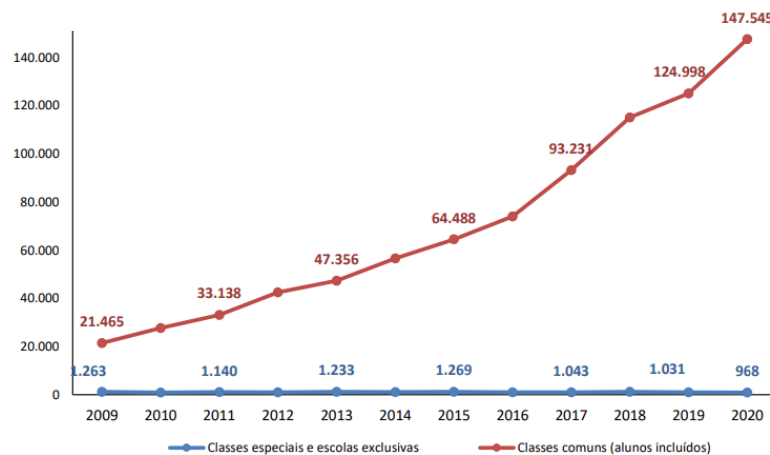
Fonte: Inep/Censo Escolar 2020

Gráfico 2 – Evolução das matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental no Brasil (2009 - 2020).



Fonte: Inep/Censo Escolar 2020

Gráfico 3 – Evolução das matrículas de Educação Especial no Ensino Médio no Brasil (2009 - 2020).



Fonte: Inep/Censo Escolar 2020

Observa-se nos Gráficos 1, 2 e 3, um crescente aumento nas matrículas em classe comum já a partir de 2009, sem nenhum período de queda, enquanto as matrículas em classes especiais e escolas exclusivas estão em constante queda desde 2009, com uma grande baixa em 2010.

É possível compreender que no ano de 2010 houve a diminuição de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas, mas não significou necessariamente a exclusão das crianças e jovens das escolas, já que as matrículas em classes comuns estavam aumentando. Todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) tiveram seu maior número de matrículas em classes comuns no ano de 2020.

É possível também observar a porcentagem de matrículas de estudantes PAEE em cada estado brasileiro, no período de 2010 até 2020, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Porcentagem de alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades ou Superdotação matriculados em classes comuns (2010-2020).

Unidade da federação	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Brasil	68,9	74,2	75,7	76,9	78,8	80,7	82,0	84,1	85,9	87,2	88,1
Região Norte	75,6	83,5	85,6	87,8	88,9	90,2	90,7	91,6	92,8	94,3	94,7
Roraima	65,1	73,6	75,1	78,7	79,8	83,0	84,3	84,3	85,8	94,7	94,6
Acre	85,4	92,5	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Amazonas	56,8	66,1	71,1	74,3	76,1	78,7	79,5	81,4	83,0	84,8	86,0
Roraima	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pará	84,4	92,8	94,7	95,6	97,7	97,8	98,3	98,9	99,2	99,3	99,4
Amapá	79,7	81,7	84,0	84,6	84,9	88,1	87,9	86,9	94,0	93,4	97,5
Tocantins	72,9	78,6	77,0	78,2	78,7	80,3	81,3	82,3	83,7	83,7	84,4
Região Nordeste	79,6	86,8	88,9	90,4	91,9	93,5	94,3	95,3	96,2	96,8	97,2
Maranhão	76,1	81,4	82,9	84,5	85,8	87,0	88,6	91,1	92,9	93,4	93,0
Piauí	81,1	96,3	96,4	97,1	98,0	98,2	97,0	98,6	98,8	98,7	99,0
Ceará	76,6	86,4	88,5	93,3	94,9	96,2	97,0	97,3	97,8	98,2	98,3
Rio Grande do Norte	97,0	98,9	99,8	99,8	99,9	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Paraná	86,5	92,3	94,3	94,9	95,3	95,5	96,4	97,0	96,6	97,3	98,1
Pernambuco	62,7	73,0	77,7	79,1	81,0	86,3	87,7	89,1	92,0	93,6	94,9
Alagoas	91,5	95,5	95,4	97,1	97,5	99,4	99,7	99,3	99,3	99,2	99,5
Sergipe	66,7	78,1	81,5	85,2	89,5	91,3	93,2	95,0	95,7	96,0	96,6
Bahia	85,6	90,0	91,4	91,8	93,5	94,3	94,7	95,7	96,4	97,1	97,5
Região Sudeste	64,5	67,2	70,4	71,8	73,5	75,2	77,4	80,0	82,3	84,1	85,7
Minas Gerais	50,2	55,9	61,7	63,8	66,4	69,5	72,0	75,7	79,0	81,7	84,3
Espírito Santo	100,0	99,7	100,0	100,0	100,0	99,9	99,8	100,0	100,0	100,0	100,0
Rio de Janeiro	59,8	68,6	71,8	73,0	75,2	77,0	79,2	81,4	83,9	86,1	87,1
São Paulo	69,8	70,1	72,1	73,3	74,7	75,6	77,8	80,0	81,6	82,9	83,9
Região Sul	62,2	69,0	65,8	66,1	68,5	70,7	71,2	73,3	74,9	75,5	76,6
Paraná	50,9	58,3	50,0	48,3	49,8	51,5	52,7	56,3	59,0	57,6	59,1
Santa Catarina	92,0	93,1	93,9	94,1	95,7	97,8	97,4	98,0	97,7	98,8	99,7
Rio Grande do Sul	64,3	71,6	75,9	77,8	79,9	81,3	82,0	83,1	84,2	85,4	85,7
Região Centro-Oeste	70,5	75,1	78,7	78,7	80,4	81,1	81,7	83,3	85,1	86,1	85,8
Mato Grosso do Sul	63,5	68,3	69,6	70,1	72,3	74,2	74,1	73,2	73,9	74,9	75,3
Mato Grosso	52,7	58,9	67,1	71,1	73,0	74,9	77,2	79,0	79,9	80,2	82,3
Goiás	89,3	91,4	94,0	92,2	96,1	95,4	92,3	93,3	94,4	94,1	90,5
Distrito Federal	65,3	71,1	72,7	74,3	71,7	72,2	76,7	80,4	84,4	90,0	91,3

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021.

De acordo com as porcentagens da Tabela 1, até 2020, o Estado do Paraná possuía a menor porcentagem de matrículas, apenas 59,1% . Por outro lado, os Estados do Acre, Roraima, Rio Grande do Norte e Espírito Santo têm 100% dos estudantes PAEE matriculados em escolas comuns. De maneira geral, com exceção do Paraná, os Estados possuem uma alta porcentagem de estudantes PAEE matriculados em escolas comuns, variando entre 75,3% (Mato Grosso do Sul) e 99,5% (Alagoas), além dos Estados já citados com 100%.

Sendo assim, se existem estudantes sendo matriculados nas escolas, pode-se questionar: como está sendo realizada a formação de professores³, principalmente dos pedagogos, que atuam nas classes comuns, para promoverem a inclusão escolar? Como acontece a inclusão escolar dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas de ensino regular?

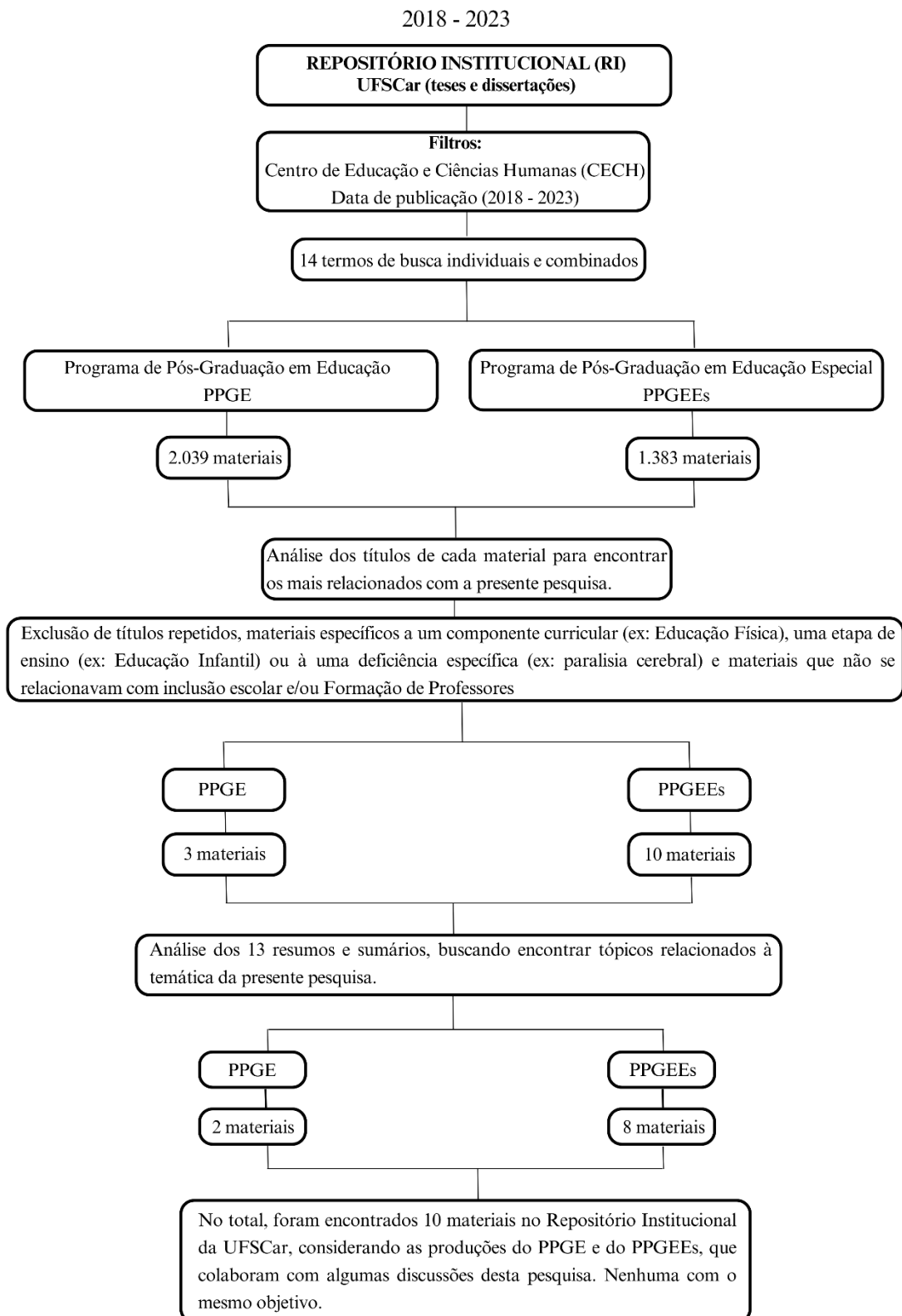
Para buscar respostas para essas perguntas e para saber quais pesquisas estão sendo realizadas, foi realizado um levantamento bibliográfico. Essa revisão da literatura se fez importante para identificar o que já se é e o que não é conhecido ou é pouco difundido sobre a área de Educação Especial em relação à inclusão escolar e sobre a área de Formação de Professores para a inclusão escolar.

Foi decidido realizar o levantamento bibliográfico em um período de cinco anos, entre 2018 e 2023, no Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), levando em conta teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), considerando a relevância desses Programas de Pós-Graduação para o cenário das pesquisas brasileiras sobre o tema em questão.

Nos dois casos, não foram encontradas grandes quantidades de pesquisas (depois de todo o processo de levantamento bibliográfico), considerando o tema, período, filtros e termos de busca delimitados. O fluxograma a seguir sintetiza os resultados encontrados.

³ Para facilitar a leitura e considerando as inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê professores, considera-se professores e professoras.

Figura 1 – Fluxograma do levantamento bibliográfico



Fonte: elaborado pela autora.

Foram utilizados no levantamento, quatorze termos de busca, entre combinados e individuais: ensino fundamental + prática + inclusão; prática docente + inclusão; docente + inclusão; docente + Educação Especial; docente + educação inclusiva; prática + Educação Especial; prática + educação inclusiva; ensino regular + inclusão + práticas; prática docente inclusiva; ensino colaborativo; formação de professores; Público-Alvo da Educação Especial (PAEE); Desenho Universal para Aprendizagem (DUA); inclusão escolar.

Nos termos de busca combinados, cada palavra foi colocada entre aspas para resultados mais precisos. Os mesmos termos de busca foram utilizados para encontrar teses e dissertações nos dois Programas de Pós-Graduação. A escolha dos termos de busca foi feita considerando a aproximação que se buscava entre as duas áreas.

Inicialmente, no PPGE, foram identificados 3.375 materiais e, no PPGEs, 1.658, conforme os Quadros 2 e 3

Quadro 2 – Materiais encontrados no PPGE

Termos de busca		Quantidade de materiais encontrados
1	Ensino fundamental + prática + inclusão	282
2	Prática docente + inclusão	154
3	Docente + inclusão	219
4	Docente + Educação Especial	207
5	Docente + educação inclusiva	204
6	Prática + Educação Especial	270
7	Prática + educação inclusiva	267
8	Ensino regular + inclusão + práticas	269
9	Prática docente inclusiva	0
10	Ensino colaborativo	3
11	Formação de professores	139
12	Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)	9
13	Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)	0
14	Inclusão escolar	16
Total de materiais		2.039

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 3 – Materiais encontrados no PPGEs

Termos de busca		Quantidade de materiais encontrados
1	Ensino fundamental + prática + inclusão	146
2	pPrática docente + inclusão	118
3	Docente + inclusão	125
4	Docente + Educação Especial	185
5	Docente + educação inclusiva	103
6	Prática + Educação Especial	185
7	Prática + educação inclusiva	127
8	Ensino regular + inclusão + práticas	139
9	Prática docente inclusiva	2
10	Ensino colaborativo	24
11	Formação de professores	64
12	Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)	81
13	Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)	6
14	Inclusão escolar	78
Total de materiais		1.383

Fonte: elaborado pela autora

Apesar do grande número inicial, na etapa posterior, em que todos os títulos de cada descritor foram lidos, poucos são os materiais que tratam sobre a Educação Especial em relação à inclusão escolar de estudantes PAEE ou sobre formação de professores para a inclusão escolar. Além disso, dentro de cada termo de busca, alguns títulos foram se repetindo, por isso a grande quantidade de materiais. Essa repetição foi também um dos critérios para exclusão de materiais.

Nas pesquisas do PPGE, os estudos sobre a formação de professores para a inclusão escolar pouco aparecem e, quando aparecem não é o foco da pesquisa, não é o objeto de estudo. Percebe-se que o foco dos materiais (analisando o título) estava em apenas um aspecto do termo de busca. No termo “docente + inclusão”, por exemplo, os materiais tinham foco apenas na questão do docente, sem considerar a inclusão, configurando mais um critério para que o material fosse desconsiderado para este levantamento.

Nas pesquisas do PPGEs há um número maior de materiais relacionados a esta pesquisa de mestrado, que discutem sobre a inclusão escolar do PAEE e/ou sobre a formação

de professores (especialistas e de sala regular) para a inclusão escolar. Mas os materiais também foram se repetindo em mais de um termo de busca e o foco, muitas vezes, também estava em apenas um dos aspectos, agora voltado para as especificidades da Educação Especial, como em “docente + Educação Especial”, por exemplo, os materiais tinham foco apenas no termo “Educação Especial”, sem considerar o termo “docente”. Consequentemente, esses materiais foram descartados neste levantamento.

Após a leitura dos títulos, restaram três materiais do PPGE e dez materiais do PPGEs. Na etapa posterior, realizou-se a leitura dos sumários e resumos, buscando maiores aproximações. Assim, os materiais selecionados foram:

Quadro 4 – Materiais selecionados dos dois Programas de Pós-Graduação

PPGE (2)	PPGEs (8)
A formação do pedagogo: a relação entre teoria e prática nas diretrizes curriculares do curso de pedagogia (Tagliavini, 2019)	Formação de professores e educação de pessoas com deficiência: concepções de docentes formadores (Almeida, 2022)
Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs (Cruz, 2019)	Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado (Santos, 2021)
	Formação e atuação em coensino dos egressos de licenciatura em educação especial (Stopa, 2021)
	Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola (Silva, 2020)
	Análise da formação inicial nas licenciaturas com relação à educação especial e habilidades sociais educativas (Dong, 2020)
	Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades (Calheiros, 2019)
	Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa (Zerbato, 2018)
	Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense (Silva, 2018)

Fonte: elaborado pela autora.

Portanto, entende-se que não há muitas aproximações entre as pesquisas na área de Educação/Formação de Professores e de Educação Especial (no período pesquisado 2018-2023). O foco, na maioria das vezes, acaba sendo apenas em cada uma das áreas específicas,

sem considerar as inúmeras, intensas e importantes relações entre os dois campos de estudo que impactam na prática docente em sala de aula. Um dos intuitos desta pesquisa foi realizar essas aproximações, considerando que há poucos estudos nesse sentido.

Concorda-se com Pletsch (2009) que continua sendo atual o desafio para os cursos de formação de professores em “produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade” (p. 148). Além disso, todos os cursos de licenciatura que se comprometam

A formar professores com o mínimo de preparo para atuarem em uma perspectiva inclusiva necessitam contemplar em seu projeto de curso elementos que corroborem esse propósito. Princípios os quais devem ser contemplados desde os objetivos que traçam os propósitos do curso e não apenas na oferta de disciplinas isoladas apenas para cumprir leis, reforçando a ideia de que a Educação Especial é campo separado dos demais (Torres; Mendes, 2019, p. 777).

Nesse sentido, a presente pesquisa de mestrado teve como objetivo identificar e caracterizar as representações⁴, os desafios⁵, as formas de enfrentamento e as possibilidades de práticas pedagógicas⁶ nas narrativas de participantes da ReAD acerca da inclusão escolar.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa com dados obtidos por meio do desenvolvimento da Atividade de Extensão *online* da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e contou com a participação de três professoras de sala de aula regular, três professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e três licenciandas em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na modalidade EaD.

O estudo teve como problemática “O que revelam professoras e licenciandas participantes da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) sobre o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar?” e utilizou como fonte primária de dados, as narrativas escritas das professoras e licenciandas produzidas ao longo da ReAD ao dialogarem em fóruns de discussão, analisarem um caso de ensino e

⁴ Representações sobre o que as professoras e licenciandas entendem sobre o trabalho docente para a inclusão escolar, na sala comum, com estudantes PAEE. Representações individuais baseadas na experiência pessoal (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 386).

⁵ Desafios compreendidos como uma situação complexa, em que as participantes perceberam a falta de alguns elementos para enfrentá-los e/ou encontraram formas de superar (formação, apoio de outros profissionais, busca por diferentes estratégias). Sendo assim, configuram-se como momentos em que elas não paralisaram frente às situações, mas se movimentaram, se colocaram em ação.

⁶ Possibilidades de práticas pedagógicas entendidas como estratégias e alternativas de práticas indicadas pelas professoras e licenciandas para a inclusão escolar.

relatarem experiências escolares. Como instrumentos auxiliares utilizou o formulário de inscrição das participantes e o formulário de avaliação da atividade formativa.

Esta dissertação está organizada em 4 seções. A primeira seção, que trata do referencial teórico da pesquisa, apresenta um panorama geral sobre a Educação Especial e a inclusão escolar, como áreas distintas, mas interligadas, trazendo aspectos históricos e políticos, além de definir o PAEE e o AEE. Também aponta possibilidades para a concretização da inclusão escolar com o DUA, o ensino colaborativo e os ajustes curriculares.

Já a segunda seção do referencial teórico busca relacionar o campo de Formação de Professores com a inclusão escolar, apresentando conceitos como desenvolvimento profissional docente, identidade profissional, aprendizagem ao longo da vida, reflexão, professor como prático reflexivo, ensino reflexivo e prática reflexiva. Nesta seção também há uma breve análise do histórico dos cursos de Pedagogia, indicando a partir de qual momento seu currículo passou a considerar a presença dos conteúdos e práticas da Educação Especial para a formação inicial de professores para trabalharem na perspectiva da inclusão escolar. Além disso, discute-se sobre a formação do professor de Educação Especial, procurando conectar seu trabalho com o dos professores de classe comum e apresenta-se, em linhas gerais, aspectos sobre o curso de graduação em Educação Especial.

Na seção referente à metodologia de pesquisa, há a descrição das características e cenário de pesquisa, a apresentação dos procedimentos éticos, dos processos de realização da pesquisa, os instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados.

Na última seção, resultados e discussões, são apresentados os dados e análises referentes às representações, desafios e possibilidades de práticas pedagógicas. Os dados foram organizados em subcategorias e analisados considerando a literatura referente aos campos de Educação Especial e Formação de Professores.

Por fim, as considerações finais sintetizam os resultados obtidos com a análise dos dados e indicam possíveis enfoques para pesquisas futuras.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO

A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar é um tema que vem sendo cada vez mais estudado por pesquisadores do Brasil e do mundo, e se coloca atualmente emergente, permeado por desafios. Por isso, acredita-se que ainda há muitos caminhos a serem percorridos em busca de uma educação que seja de fato inclusiva e pautada nos direitos humanos.

Mas, antes de ser possível pensar sobre inclusão escolar, é preciso considerar que as pessoas com deficiência (PcD) não eram incluídas nem mesmo na vida em sociedade. Houve um longo processo até que se chegasse ao cenário atual em relação à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e, sobretudo, das crianças e jovens nas escolas.

Silva (2009) aponta que na Idade Média, com a predominância dos ideais religiosos, as pessoas com deficiência eram vistas como demoníacas e, portanto, vítimas de perseguições, julgamentos e até mesmo execução. No entanto, nos tempos medievais, observou-se algumas ações de caridade - isoladas - para com as pessoas com deficiência, mas ainda eram destinadas a ficarem em lugares específicos, pois representavam uma ameaça.

Veltrone, Mendes, Oliveira e Gil (2009) mostram que no século XVI a deficiência começou a ser entendida de forma patológica, como doença. As pessoas com deficiência passaram a ser tratadas “por médicos e deixaram de ser um problema de ordem religiosa ou moral” (p. 13). Aqui é importante considerar que “a história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis” (Mendes, 2006, p. 387). Entretanto, apesar das tentativas, as pessoas com deficiência ainda continuavam sendo institucionalizadas em asilos e manicômios, por serem consideradas anormais.

No século XIX, as pessoas com deficiências continuavam sendo segregadas e atendidas em uma perspectiva assistencialista, confinadas em lugares que não faltava o cuidado médico, alimentação e caridade, mas sem preocupação de nível educacional, “não se notou nesses espaços de confinamento o desenvolvimento de atividades pedagógicas significantes [...] não se previa emancipação por meio da educação” (Veltrone; Mendes; Oliveira; Gil, 2009, p. 14). Nesse contexto, é possível analisar como o Brasil estava entendendo as pessoas com deficiência em suas políticas nacionais e como o olhar para a educação delas estava sendo lançado.

Considerando as sete Constituições brasileiras, incluindo a atual, promulgada em 1988, é possível analisar o lugar que a Educação Especial demorou para ocupar no Brasil. No Brasil

Império (1822-1889), o direito à educação era restrito e oferecido para poucas pessoas, sem referência à Educação Especial e às pessoas com deficiência, embora se falasse em uma “instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos” (Brasil, 1824). O privilégio era, sobretudo, da população masculina. Do mesmo modo, quando o Brasil já havia se tornado uma República, a Constituição de 1891 não apresentou mudanças em relação à educação brasileira.

Em 1934, com a próxima Constituição, o modelo de sociedade e de educação que se esperava estava expresso em “estimular a educação eugênica” (Brasil, 1934). A política educacional brasileira “desenvolvida em meados das décadas de 30 e 40 tinha por objetivo formar o cidadão brasileiro segundo os moldes desenvolvidos em países europeus, tendo como proposta para o desenvolvimento físico, a contribuição efetiva para a formação moral e disciplinar” (Rocha, 2014, p. 9). Uma política que além de racismo, revelava os preconceitos contra qualquer pessoa que saísse fora do “modelo esperado”. Por meio da justificativa de uma sociedade fisicamente forte e esteticamente padronizada, excluía-se da sociedade por meio da educação, todo sujeito com qualquer deficiência, os considerados “disgênicos”. Toda essa tentativa evidencia a contrariedade de que “A educação é direito de todos” (Brasil, 1934), já que o objetivo era que cada vez menos “todos” - considerando seres diversos - tivessem acesso à educação. Por mais esse tempo, a Educação Especial não foi abordada na Constituição brasileira.

Na Constituição de 1937, não se observou mais os ideais eugenistas declaradamente. Nesse período, institui-se o ensino primário como obrigatório e gratuito. No entanto, ainda não era possível constatar nada sobre a Educação Especial. Na década de quarenta do século XX o que se via era a construção de centros para pessoas com deficiência (Silva, 2009) e, na metade do século XX, como aponta Mendes (2006), houve uma ampliação nas respostas da sociedade para com a educação das crianças e jovens com deficiência. Então, a partir dos anos sessenta do mesmo século, “os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados” (Silva, 2009, p. 138). Contudo, mesmo com essas tentativas, em relação às Constituições de 1946 e até mesmo a de 1967, ainda não era possível observar mudanças para o contexto educacional do Brasil.

Mendes (2006) argumenta que os movimentos sociais pelos direitos humanos que foram intensificados na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade em relação aos prejuízos da segregação, entendendo-a como uma prática intolerável, alicerçando “uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças” (Mendes, 2006, p. 388).

Nesse momento, destaca-se o princípio da normalização, que tinha como pressuposto a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam possuir

o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (Mendes, 2006, p. 389).

Assim, passou a acontecer o movimento de desinstitucionalização, retirando as pessoas com deficiência das instituições para reinseri-las na sociedade. As pessoas com deficiência passaram a ser consideradas “normais” e com direito a participar das atividades sociais e culturais da sua comunidade.

Portanto, o que se observava até então eram momentos e contextos que iniciaram com uma total exclusão das pessoas com deficiência da sociedade, conhecida como fase de segregação, “justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais” (Mendes, 2006, p. 387), seguido de um processo que passou a considerar a existência dessas pessoas. Depois, com os acontecimentos históricos e as mudanças educacionais, chegou-se a um momento de integração das pessoas com deficiência na sociedade e nas escolas, em decorrência do princípio de normalização.

Paralelamente, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4024/61, cita em seu Artigo 88 que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Então, a partir da década de 1970, houve uma mudança e as escolas comuns finalmente começaram a aceitar crianças e jovens com deficiência em classes regulares ou em classes especiais (Mendes, 2006). Mas nesse contexto, as pessoas com deficiência seriam aceitas de acordo com um processo de integração. Assim, como essa integração seria operacionalizada? Nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, a proposta foi de um sistema em cascata. Mendes (2006) com base em Deno (1970), mostra que essa proposta envolvia diferentes níveis ou graus de integração, sendo

1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais, 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais. Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno (Mendes, 2006, p. 390).

Tal modelo de integração dava a possibilidade de mudança de nível conforme o progresso da criança, mostrando que mesmo com o princípio da normalização, nem todo e

qualquer aluno poderia de fato estar na classe comum da escola regular. Mendes (2006) mostra que surgiram críticas a esse modelo de “integração”, pois a mudança de um nível mais segregador para outro supostamente mais integrador, dependia unicamente das crianças com deficiência. Além disso, na prática essas transições dificilmente aconteciam, contrariando os pressupostos da integração escolar.

Chegando à década de 1980, com o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, tentava-se mais uma vez reconhecer o direito de igualdade de oportunidades e o direito à integração das crianças e jovens com deficiência. Houve então a necessidade da intervenção centrada na escola e não mais no aluno, ou seja,

O esforço de mudança passou a centrar-se na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem. Pedia-se à escola que respondesse à individualidade de cada aluno e às necessidades educativas especiais de cada um. [...] O encaminhamento para uma instituição de educação especial só deveria ser feito em última análise, esgotada a capacidade de resposta no ensino regular (Silva, 2009, p. 141).

Um movimento iniciado em meados de 1960 que foi começar a ser concretizado quase vinte anos depois, mas que ainda teria desdobramentos, com avanços e tentativas de retrocesso, sessenta anos depois.

Chega-se então à atual Constituição, publicada em 1988. Enquanto as versões anteriores não mencionavam ou mencionavam menos de dez vezes a palavra “educação”, nesta última versão, “educação” aparece noventa e uma vezes⁷, principalmente dos artigos 205 ao 214. Destaca-se o Artigo 208 que, pela primeira vez, garante “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” e “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Fica evidente que apenas há 35 anos a Constituição do Brasil assegura o direito à educação em escola regular às pessoas com deficiência, assim como a inclusão desse público na sociedade.

Nessa perspectiva, chega-se aos anos de 1990 com o movimento pela inclusão escolar – não mais integração – de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE). Mendes (2006) aponta que esse movimento surgiu inicialmente de forma mais focalizada nos EUA e por toda a influência do referido país, ganhou força da mídia e do mundo. Além desse movimento, o percurso até a inclusão passou também por decisões e medidas tomadas pelas

⁷ Contagem realizada pelo atalho Ctrl + F no documento da Constituição.

organizações e agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Tais organizações contribuíram, por exemplo, com a criação de políticas como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, construída a partir da realização da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Dessa maneira, no início da década de 1990 emerge não só o termo, mas também teorias, práticas e políticas na direção da inclusão escolar. Ainda em 1990, instituiu-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que corrobora a Constituição de 1988, assegurando à criança e ao adolescente, o ensino fundamental obrigatório e gratuito e àqueles com deficiência, o AEE.

Já em 1994, a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, resultou na Declaração de Salamanca, tida como “o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva” (Mendes, 2006, p. 395). A Declaração de Salamanca, em 1994, apesar de ser um documento internacional, endossa as discussões e aponta a necessidade de políticas públicas que garantam os direitos educacionais das pessoas com deficiência em uma “perspectiva de escolarização inclusiva e [...] o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais” (Salamanca, 1994). Isto significa que além do avanço de que as crianças e jovens deveriam estar nas escolas de ensino regular e classes comuns, também agora haveria a Educação Especial como uma modalidade de ensino e direito das pessoas com deficiência na Educação Básica.

No ano de 1996, com a nova LDBEN, Lei nº 9.394/96, é possível analisar que as consequências dos movimentos políticos e sociais pela inclusão (não mais integração) fizeram com que esse documento reformulado trouxesse as mudanças e avanços em relação à educação das pessoas com deficiência. Ressalta-se o capítulo V, dedicado a delimitar o que se configura por Educação Especial. O Artigo 58 (apesar de ter sido modificado em 2013) enuncia que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Além disso, também garante o AEE e a educação bilíngue para os surdos com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – incluída pela Lei nº 14.191, de 2021. Portanto, desde então, garante-se como direito educacional a Educação Especial, o AEE e a educação bilíngue e, mesmo sendo um documento de 1996, vem sofrendo alterações com as novas leis pela inclusão.

Acontecida em 1999, a Convenção de Guatemala, que entrou em vigor no Brasil em 2001, reafirma que as pessoas com deficiência “têm os mesmos direitos humanos e liberdades

fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (Brasil, 2001). Assim, todo tipo de exclusão e/ou restrição que possa impedir ou anular os direitos humanos e liberdade da pessoa com deficiência, constitui discriminação. A importância dessa política para o Brasil foi a possibilidade de reinterpretação da Educação Especial e direcionamento para os procedimentos e medidas de caráter legislativo, social, trabalhista e educacional ou de qualquer outra natureza que pudessem ser tomados para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência.

No ano de 2001, com os ideais de inclusão mais bem definidos e instituídos no país, tendo a escola como um espaço democrático, a Resolução nº 2, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reforça e estabelece que a Educação Especial, como uma modalidade de ensino, deve passar todo o sistema educacional, iniciando-se na Educação Infantil até o Ensino Médio (Educação Básica), indo até o Ensino Superior, uma vez que a Educação Especial é

um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos (Brasil, 2001, p. 38).

Nesse sentido, a Educação Especial, segundo consta no documento de 2001, deve ocorrer majoritariamente nas escolas de ensino regular, com base nos princípios da Educação Inclusiva. Em casos extraordinários, os serviços de Educação Especial podem ocorrer em “classes especiais⁸, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar” (Brasil, 2001, p. 42). Ainda, a organização das escolas regulares inclusivas deve contar, além do professor regular da classe, com serviço de apoio pedagógico especializado, isto é, professor da Educação Especial e professor intérprete (caso haja necessidade). Esse apoio especializado ocorre no espaço escolar dentro das salas de aula comuns e nas salas de recursos (nas quais o professor de educação especial complementa e/ou suplementa o currículo, utilizando equipamentos e materiais específicos).

⁸ Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, com espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor de Educação Especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum (Brasil, 2001, p. 53).

Em 2008, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI) apresenta a concepção de que “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...]” (Brasil, 2008). Este documento traz como princípio, “a ideia de que a Educação Inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos” (Machado; Vernick, 2013, p. 57), configurando-o como um marco histórico importante.

Vale ressaltar que a Política de 2008 apesar de representar um avanço em relação aos princípios da inclusão escolar, propondo a escolarização em tempo integral em classe comum, não apresenta especificações sobre como deve ser o apoio nesse contexto. Por isso, não se enquadra em todos os requisitos “da definição de inclusão escolar, conforme proposto pela literatura, pois não se prevê apoios centrados na classe comum para estudantes e professores” (Mendes, 2017, p. 76). Para Mendes (2017), é preciso oferecer aos estudantes PAEE mais do que a possibilidade de conquistarem uma cadeira na sala comum, para garantir a inclusão escolar.

Essa política tentou ser atualizada no ano de 2020 para “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida” (PNEE). Nesse contexto, é possível perceber certa descontinuidade dos movimentos pela inclusão escolar que vinham acontecendo, defendendo que “a aparente inclusão na sala de aula não é o que parte dos educandos ou suas famílias desejam e, portanto, o que tem sido chamado de inclusão é percebido por parte dos envolvidos como uma espécie de imposição oposta à defesa da liberdade, ao respeito à diversidade e aos direitos humanos” (Brasil, 2020), entendendo a inclusão como uma imposição e, portanto, algo negativo e a liberdade dos sujeitos e da família sendo retirada, distorcendo todo o percurso de avanços percorrido até aqui. Em nota publicada em outubro de 2020, a Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-In) declara que

É inaceitável que, por meio de Decreto Presidencial, sem qualquer legitimidade democrática, se dê um retrocesso de mais de 30 anos de luta pela inclusão e diversidade. A “nova” política regride para um paradigma antigo e já ultrapassado de segregação de estudantes em classes e escolas especiais, sendo flagrantemente inconstitucional. A inclusão é o único caminho possível para uma educação de qualidade, capaz de garantir a equidade nas condições de aprendizagem e de fazer cessar a discriminação em relação a estudantes com deficiência (Instituto Rodrigo Mendes, 2020).

O objetivo dessa reformulação da política foi convencer que a inclusão escolar se tornasse apenas uma das alternativas e que a família e a pessoa com deficiência tivessem a liberdade de escolher o tipo de educação que julgar mais “adequado”.

Felizmente, essa política durou em média sessenta dias apenas, pois o Decreto Presidencial nº 10.502 foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), uma vez que esse tipo de instrumento político não poderia “criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações. [...] o Decreto Nº 10.502/2020 foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo Nº 6.949 [...] com *status* de Emenda Constitucional no Brasil” (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021, p. 2). Além disso, em janeiro de 2023 o Decreto foi revogado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Nesse cenário, há ainda o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 e válido por dez anos. No total, vinte metas foram traçadas e, no que tange a educação de pessoas com deficiência, uma meta com 19 estratégias para ser alcançada até 2024. A meta 4 tem como objetivo

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” com dezenove estratégias (Brasil, 2014).

Consultado no ano de 2023, o site do MEC que apresenta o PNE, suas metas e estratégias, não disponibiliza as publicações de acompanhamento da situação do plano. Atualmente, são publicações inexistentes. Nem mesmo os relatórios realizados entre 2014 e 2018 estão disponíveis para visualização.

No ano de 2015 foi instituída a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que considera pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). A Lei coloca em evidência os entraves que podem limitar ou impedir a participação social, caracterizados em barreiras urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes, nas comunicações e na informação e, como “regra de caráter geral” o desenho universal para garantir acessibilidade, liberdade, comunicação e também, educação.

No que se refere aos direitos educacionais, o capítulo IV, do direito à educação, apresenta no Artigo 27 que

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Dessa forma, esta lei determina que se deve assegurar acesso, permanência, participação e, inclusive, aprendizagem máxima das pessoas com deficiência, enfatizando mais uma vez, que todas as barreiras precisam ser eliminadas e todas as necessidades atendidas. Além do mais, é válido destacar que as instituições de ensino privadas devem cumprir igualmente as determinações, sem cobrar valores adicionais em suas mensalidades, anuidades e matrículas.

Isto posto, considerando o histórico até chegar ao contexto atual, entende-se que não foi um processo linear, mas instável e de inúmeras lutas, resistências e embates políticos, no Brasil e no mundo, por parte daqueles que ao longo do tempo quiseram a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e nas escolas e buscaram o distanciamento de todo tipo de exclusão e preconceito. Hoje é possível observar as consequências dessas leis, convenções, declarações, diretrizes, estatutos, planos e as próprias constituições em vários aspectos, sendo uma delas o aumento no número de matrículas, visto que “em 2014, eram 886.815 os alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas brasileiras. Esse número tem aumentado ano a ano. Em 2018, chegou a cerca de 1,2 milhão” (Brasília, 2019).

Comemora-se no dia 21 de setembro o Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência. A data foi oficializada somente em 2005, mas é comemorada desde 1982. Foi escolhida por ser próxima ao início da primavera e simboliza o sentimento de renovação das reivindicações de cidadania, inclusão e participação plena na sociedade (Diversa, 2019).

Adiante, será analisado como a Educação Especial está sendo articulada para promover dentro da escola regular, a inclusão escolar.

3.1 Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)

Antes de delimitar quem é o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) atualmente, é preciso entender como esse público foi sendo formado ao longo do tempo. Além disso, ainda

que o PAEE não seja formado apenas por pessoas com deficiência (PcD), é importante retomar quais eram as terminologias usadas para se referir a essas pessoas em contextos anteriores.

Acredita-se que utilizar os termos adequados é uma questão importante, significa acompanhar os estudos e movimentos pela inclusão e abandonar preconceitos, estereótipos, estigmas que as pessoas com deficiência – ainda – carregam. É sabido que os termos acabam sendo considerados corretos em seu tempo e contexto, considerando os valores vigentes da época. Mas, tais denominações passam a ser substituídas assim que se tornam obsoletas, equivocadas e/ou inexatas. Para Mamus (2017, p. 14) “a linguagem utilizada nessas concepções tem que acompanhar todas as mudanças, no intuito de contribuir [...] à diminuição do preconceito e marginalização”. No entanto a autora destaca que mesmo com “as reflexões e as tentativas de se levar ao público (seja ele formado por educadores, assistencialistas, sociólogos, estudantes, familiares, etc.) um conjunto de termos adequados para uso em todas as abordagens de assuntos que envolvam as pessoas com deficiência” (p.14) atualmente não há ainda “um consenso nem mesmo entre especialistas” (p. 14).

Desde a Antiguidade até o fim da Segunda Guerra Mundial, as pessoas com deficiência eram não só chamadas, mas também consideradas como “inválidas”. O termo designava “indivíduo sem valor”, ou seja, aquele com deficiência era tido como inútil, sem valor para a sociedade, sem valor para o sistema produtivo e um fardo para a família.

Após a Segunda Guerra Mundial, passou a se usar “os incapacitados”, com variações como “incapazes”, considerando que a pessoa com deficiência era incapaz em todos os aspectos, físico, psicológico, social, profissional e outros. Posteriormente, no final da década de 1950 foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente e também, no mesmo período, as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Então, entre 1950 e 1980 a sociedade passou a usar esses três termos: defeituosos, deficientes e excepcionais. Defeituosos significava indivíduos com deformidades, principalmente físicas. Deficientes aqueles com alguma deficiência física, intelectual, auditiva, psicossocial, visual ou múltipla que os fazia executar tarefas básicas de forma diferentes e, excepcionais, os indivíduos com deficiência intelectual.

Ao mesmo tempo, aconteciam estudos e um movimento sobre as “pessoas superdotadas” (expressão substituída durante um período por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”). Contudo, atualmente autores e autoras utilizam em suas obras termos como “altas habilidades”, “superdotação”, “talentos”, “bem-dotados”. Branco *et al.* (2017, p. 29) argumentam que “ao longo dos anos, ocorreram algumas

controvérsias na área e, portanto, em decorrência desses fatores, as terminologias ainda são adotadas de modos divergentes, inclusive por documentos oficiais”.

Já na década de 1980, a Organização das Nações Unidas (ONU) determinou 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD)⁹. Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles com deficiência, mostrando que tinham direitos e dignidade como todos. No entanto, começar a dizer e escrever “pessoas deficientes” causou certo impacto. Assim, passaram a contestar essa expressão, alegando que ela sinalizava que a pessoa inteira seria deficiente.

Desse modo, ganhou espaço o termo “pessoa portadora de deficiência”, logo reduzido para “portador de deficiência” (e suas flexões no feminino e plural) e, assim adotado na Constituição, em leis, documentos, políticas públicas, que passaram a incluir a expressão como a mais formal. O grande problema neste caso, foi a deficiência ter sido entendida como se fosse algo que a pessoa possa às vezes portar e outras vezes não (como um documento ou pequenos objetos). Ainda hoje este termo continua sendo um dos mais utilizados, no entanto, já foi superado, uma vez que “a deficiência não é algo que se porta, mas que faz parte da pessoa” (Mamus, 2017, p. 27).

Ao longo da década de 1990, surgiram expressões que visavam “amenizar” os termos deficiente/deficiência. Termos como “pessoas com necessidades especiais”, “crianças especiais”, “alunos especiais” foram utilizados por um tempo, mas atualmente considerados antiquados, já que para uma mãe, por exemplo, seu filho é especial independentemente se for uma pessoa com deficiência ou não, além do que todo ser humano possui necessidades.

No mesmo sentido, ressalta-se que expressões como aleijado, defeituoso, ceguinho, doente mental, retardado mental, leproso, mongol, mudinho, surdinho não devem ser – há tempos – mais utilizadas para se referir às pessoas com deficiência em nenhum contexto e momento. Além de desatualizadas, são preconceituosas, discriminatórias, violentas e precisam ser repudiadas.

O fim da década de 1990 e a primeira década do século XXI foram marcados por acontecimentos em luta pelas pessoas com deficiência. Desde então, o termo a ser utilizado passou a ser “pessoas com deficiência”, em todos os idiomas.

A Declaração de Salamanca preconiza esta mesma expressão e os valores agregados (poder de escolha e de tomada de decisões, por exemplo). Este termo também faz parte do texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, adotado pela ONU em 2006,

⁹ Na época, ainda não se havia adotado o termo “pessoas com deficiência”.

ratificado com equivalência de emenda constitucional no Brasil por meio do Decreto nº186 e promulgado pelo Decreto nº 6.949, em 2009.

Sasaki (2002) argumenta que há sete princípios que fizeram os movimentos pela inclusão chegarem a essa terminologia. De forma resumida, é uma escolha para não camuflar a deficiência, não aceitar a ideia de que todos têm alguma deficiência, mostrar a realidade da deficiência, valorizar as diferenças e necessidades da pessoa com deficiência, defender a igualdade entre as pessoas com equiparação de oportunidades e identificar na diferença e deficiência todos os direitos que lhes são pertinentes.

Considerando o uso de termos adequados, Mendes (2017) faz uma discussão interessante sobre o uso de determinadas terminologias no processo de inclusão escolar. Para a autora, discursos que utilizam expressões como alunos “da inclusão”, “incluídos”, “inclusos”, retiram a responsabilidade da escola e dos professores de sala regular pela educação dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial, como se fossem “da Educação Especial” ou “da inclusão” e “estivessem fazendo uma concessão e não garantindo um direito que eles efetivamente têm” (Mendes, 2017, p. 77). É possível tratar de escola inclusiva ou sala de aula inclusiva, mas sem atribuir os adjetivos “incluso” ou “incluído” ao estudante, “uma vez que não é responsabilidade de os próprios estudantes se incluírem” (Mendes, 2017, p. 77). Desta forma, essas expressões também devem ser evitadas “quando se pretende desenvolver uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva” (Mendes, 2017, p. 77).

A partir do exposto, volta-se para o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), define-se como PAEE alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. A Educação Especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, para atender às necessidades educacionais especiais NEE nestes e em outros casos.

Considera-se pessoas com deficiência aqueles que “têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2008).

Já em relação aos TGD, são pessoas que “apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.” (Brasil, 2008). Com base no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) ou, em português, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, um guia organizado a partir Associação Americana de Psiquiatria (APA) (*American Psychiatric Association*), que teve sua quarta versão em 1994 e a quinta (mais recente) em 2013,

sabe-se que enquanto no DSM-IV o conjunto de desordens intelectuais era chamado de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), dividindo-se entre Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (também Síndrome de Heller, demência infantil ou psicose desintegrativa), Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TID-SOE), no DSM-V tudo se tornou parte dos Transtornos do Espectro Autista (TEA), dividindo apenas entre os graus leve, moderado e severo.

Também é possível classificar segundo a versão de número dez da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde - CID (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD*), que define "Transtornos Globais do Desenvolvimento" em Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento (TID-SOE).

As pessoas com altas habilidades/superdotação são as que

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 15).

Esta mesma política de 2008, a PNEEPEI, aponta os transtornos funcionais específicos como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outros, orientando que, nesses casos, a Educação Especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum e orientar para o atendimento das NEE de cada estudante.

Portanto, atualmente a Educação Especial é responsável por atender seu público específico, o PAEE, dentro das escolas de ensino regular/comum. Além do mais, mesmo que as NEE não sejam todas atribuídas a essa modalidade de ensino que é a Educação Especial, é seu dever mediar e possibilitar uma escola de ensino e aprendizagem inclusiva para todos.

3.2 A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar

Atualmente, ter a inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas comuns e nas salas de aula regulares representa um avanço na sociedade brasileira, porém nem sempre foi assim. É preciso entender que houve lutas pela “transformação de uma

história de preconceitos e desrespeito aos direitos humanos” (Lopes; Gil, 2009, p. 85) em uma escola inclusiva, “uma escola fraterna, que busca todos os alunos, trabalha suas potencialidades sem exceção e os respeita em sua individualidade e dignidade” (Lopes; Gil, 2009, p. 85).

Depois dos apontamentos históricos apresentados sobre a Educação Especial como política e como modalidade de ensino, entendendo que por muito tempo ela foi considerada de maneira descolada dos sistemas de ensino comum, nesta pesquisa adota-se uma perspectiva em que a Educação Especial ocupou seu espaço dentro das escolas em uma perspectiva inclusiva. Nesse contexto, o foco passou a ser direcionado não apenas para o aluno e para a sala de aula, mas principalmente para a escola. A inclusão escolar pressupõe que todos os estudantes sejam membros de uma classe comum (Mendes, 2006; Mendes, 2017). É importante destacar que outros ambientes da escola e da comunidade, em uma perspectiva de escola inclusiva, devem ser entendidos como um recurso, utilizados para apoiar as crianças, jovens e adultos na realização das atividades escolares assim como prevê a legislação e tomando o devido cuidado, já que “em nome da inclusão, podem fomentar-se práticas de exclusão” (Silva, 2009, p. 147).

Segundo Mendes (2006) há na literatura duas posições. Uma mais extremista que advoga em favor da inclusão total, isto é, na inserção de todos os estudantes na classe comum e a eliminação total do modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial e, a outra, que diz respeito aos que defendem a inclusão escolar, em que “a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados” (Mendes, 2006, p. 394). Na pesquisa em questão, é esta última posição que se assume, considerando que, em alguns raros casos, as crianças PAEE precisam de intervenções focalizadas, além das intervenções em classe comum em parceria com a Educação Especial.

O caminho percorrido pela inclusão escolar, desta forma, foi construído sob o amparo de movimentos sociais, políticos, acadêmicos, culturais e também de políticas públicas analisadas anteriormente, representando uma conquista e também um desafio enfrentado pelo Brasil, sobretudo por professores, gestores e outros agentes escolares. É comum que em nome da “inclusão”, por vezes, as escolas recebam crianças e jovens com deficiência, permitam que eles façam parte da sala de aula comum, mas não possibilite que esses tenham seu processo de ensino e aprendizagem garantidos.

Ou seja, ainda que garanta a matrícula e receba a “bandeira de escola inclusiva”, muitas vezes, a instituição escolar propicia aos estudantes com deficiência apenas atividades descoladas do restante da turma, acompanhadas por estagiários inseridos na classe comum ou até mesmo por professores da Educação Especial. Por vezes, a sala de recursos é tida como o

espaço mais “apropriado” para esses estudantes, esquecendo-se do direito que possuem de estar principalmente na sala de aula regular.

Para além da inclusão de estudantes PAEE, as escolas verdadeiramente inclusivas são fundamentadas “em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). [...] não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 7). Assim, a escola inclusiva é um espaço de todos, onde se constrói conhecimento, expressam-se ideias e participa-se ativamente das tarefas, sem exclusão e classificação, já que a diferença está em todos os sujeitos, não apenas em alguns.

Mas, é preciso destacar que a escola inclusiva não aparece apenas com a implantação de políticas, num passe de mágica. Ela nasce atravessada por mudanças e decisões tomadas pelo coletivo escolar, isto é, professores, gestores, famílias e comunidade envolvida. Essa mudança de paradigma passa antes pela organização dos espaços da escola, das rotinas e até mesmo pelos horários de formação e planejamento dos professores.

Desse modo, a inclusão escolar não está relacionada apenas às pessoas com deficiência, muito pelo contrário, a inclusão exige que se entendam os desafios

não só tendo os alunos como focos, mas considerando-se as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas. O desafio implica numa nova visão [...] que, além dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham (Carvalho, 2011, p. 5).

Somente assim, todas as leis, diretrizes, documentos, parâmetros, declarações e orientações possivelmente serão colocadas em prática na perspectiva da inclusão escolar, que é um processo contínuo que deve ser buscado e praticado dia após dia, pois ela não é feita por uma única ação de mudança, repentinamente.

Nesse sentido, além de compreender que a inclusão escolar é possível, é preciso desconstruir o pensamento excludente de que as crianças e jovens com deficiência afetam a “rotina normal” da escola e que esses estudantes não são capazes de conviver e aprender com os demais. “A escola possui função essencial na vida dos alunos, ela tem um importante papel que proporciona desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico dos escolares” (Silva Neto *et al.*, 2018, p. 87). Desta forma, é responsável não só pela educação formal, mas também pela construção de valores sociais e culturais. Além disso, quando crianças e jovens com deficiência estão em uma sala de aula inclusiva, têm a oportunidade de aprender mais e melhor. Aos demais e a todos, é dada a oportunidade de aprendizado, compreensão, respeito e convivência com as diferenças (Silva Neto *et al.*, 2018).

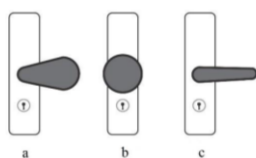
Nesse sentido, para que a inclusão escolar se torne realidade, há alguns princípios que, segundo Mendes (2017, p. 74-75) precisam ser seguidos, a saber

que todas as crianças e jovens PAEE devem ser escolarizados nas classes comuns das escolas regulares; portanto, a princípio, ninguém deve ser excluído com base no grau ou tipo de deficiência; que todas as crianças e jovens PAEE devem ser escolarizados nas classes comuns das escolas regulares de seus bairros (e para onde iriam se não fossem identificados como estudantes PAEE?); que, nessas escolas comuns, todas as crianças e jovens PAEE devam receber oportunidades acadêmicas e extracurriculares apropriadas a sua idade cronológica e iguais a de seus pares; que todas essas crianças e jovens PAEE e seus professores recebam todos os apoios de que precisam, no contexto da classe comum, para serem devidamente escolarizados; que todas essas crianças e jovens PAEE tenham assegurado o sucesso acadêmico, comportamental e social, de modo a maximizar a inserção pessoal e social futura desses estudantes na comunidade.

Com base nesses princípios, entende-se que as adaptações físicas também são importantes para que a inclusão se concretize. Maia *et al.* (2020) destacam quais seriam algumas opções mais apropriadas de materiais para serem utilizados no ambiente escolar. Para os autores, barreiras físicas são como “armadilhas de acessibilidade, presentes nos espaços comuns à maioria das escolas, tais como salas de aula, banheiros, bibliotecas, sala de estudo, sala de reunião, escritório, corredores, lanchonete, laboratório, área de convivência e auditório” (Maia *et al.*, 2020, p. 33313).

O primeiro elemento destacado são as maçanetas, identificadas em três modelos: oval, bola e alavanca. O modelo mais adequado seria o de alavanca, “visto que não há necessidade de pega, não exige firmeza, torção do pulso e precisão em seu acionamento” (Maia *et al.*, 2020, p. 33314). Já os modelos “oval e bola os quais exigem que o usuário tenha força, torção e precisão das mãos e dedos, impossibilitando serem acionados por pessoas com deficiência motora ou que estejam com mãos ocupadas” (Maia *et al.*, 2020, p. 33314). A figura abaixo representa os tipos de maçanetas descritos acima, com o mais adequado, o modelo c.

Figura 2 – Modelos de maçanetas



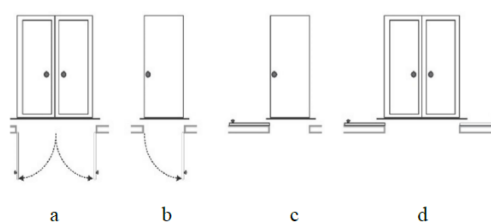
Fonte: Maia *et al.*, 2020

O segundo elemento são as portas. Os autores indicam a automática (d) como mais apropriada, “por conta de seu benefício de não se fazer uso de membros superiores e inferiores para ser acionada” (Maia *et al.*, 2020, p. 33315). No entanto, apontam que seu custo nem sempre

é acessível, por isso, outra opção viável seria a porta de uma folha (b), que quando aberta “deve possuir um vão livre, de no mínimo 0,90 m de largura e 2,10 m de altura, possuir condição de ser aberta com um único movimento, conter na parte inferior da folha da porta um revestimento resistente a impactos provocados por bengalas, muletas e cadeiras de rodas” (Maia *et al.*, 2020, p. 33315).

Além disso, destacam a importância das cores contrastantes para que sua localização seja facilitada e, para o banheiro “é necessário um puxador horizontal no lado oposto ao lado da abertura da porta, de forma que fique associado à maçaneta” (Maia *et al.*, 2020, p. 33315). A figura abaixo mostra, respectivamente, a porta de dobradiça vertical de duas folhas, a porta dobradiça vertical de uma folha, a porta de correr de uma folha e a porta de correr de duas folhas.

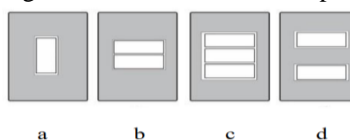
Figura 3 – Modelos de portas



Fonte: Maia *et al.*, 2020

O terceiro elemento são os interruptores. Maia *et al.* (2020, p. 33317) destacam o sensor de presença “como o mais adequado, devido não necessitar utilizar membros superiores para acioná-lo e por serem sustentáveis, entre outros fatores”. Entretanto, também pelo seu custo, outra opção apropriada seria o interruptor simples de uma seção (a), que “pode ser acionado apenas por um leve toque sem necessidade de força, torção e/ou precisão. Interruptores com duas ou mais seções (b ou c) dificultam a sua usabilidade, por conta da proximidade entre suas teclas/botões” (Maia *et al.*, 2020, p. 33317).

Figura 4 – Modelos de interruptores



Fonte: Maia *et al.*, 2020

Os autores atentam-se também para os lavatórios e torneiras. Nesse sentido, o ideal é que sejam automáticas, acionadas por sensor, pois pode ser utilizada com facilidade. Contudo, o custo dessa torneira “está acima do recurso comumente aplicado na construção da maioria

das escolas, fazendo com que o modelo de torneira acionada por alavanca seja o mais recomendado, desde que o dispositivo não exija extrema força” (Maia *et al.*, 2020, p. 33319). Além disso, o lavatório não pode apresentar nenhum elemento que impeça, por exemplo, a aproximação de uma cadeira de rodas da torneira.

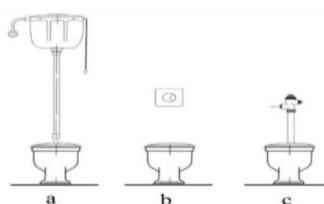
Figura 5 – Modelo de lavatório



Fonte: Maia *et al.*, 2020

O quinto elemento são os acionadores ou válvulas de descarga. Mais uma vez, o mais adequado seria a válvula de descarga por meio de sensor, mas seu custo elevado o inviabiliza em ambientes escolares. Assim, para Maia *et al.* (2020), o modelo alavanca (c) se apresenta como mais adequado. “Com baixo custo e fornecendo praticamente os mesmos benefícios, a alavanca não exige força para ser acionada [...] os modelos de válvulas de pressão (b) e de caixa de descarga elevada (a) não são recomendados por requererem empunhadura e aplicação de força pelo usuário” (Maia *et al.*, 2020, p. 33320).

Figura 6 – Modelos de acionadores ou válvulas de descarga



Fonte: Maia *et al.*, 2020

Os autores também fazem recomendações sobre catracas, bebedouros, tomadas, janelas, porta papel higiênico, bacias sanitárias e níveis do piso. No entanto, os exemplos acima são suficientes para ilustrar a necessidade da boa estrutura e qualidade dos ambientes escolares para que eles sejam inclusivos e para que “todas as atividades possam ser realizadas, proporcionando experiências com conforto, satisfação e segurança aos usuários”. (Maia *et al.*, 2020, p. 33323). Adaptações físicas e materiais que proporcionam acessibilidade e possibilitam a inclusão escolar do PAEE.

Há também discussões interessantes sobre adaptações para acessibilidade tecnológica no intuito de promover práticas inclusivas para os estudantes PAEE no que diz respeito também ao uso das tecnologias digitais. Além da tecnologia ser um atrativo, no geral, para os estudantes, possibilitando interação com seus pares e com o próprio professor, é preciso pensar o lugar que a tecnologia ocupa para os estudantes PAEE e se, de fato, há as adaptações necessárias para que o uso seja significativo também para eles. Para Melo (2010), o professor deve estar atento, por exemplo, para os recursos relacionados ao uso do computador, isto é, aos dispositivos convencionais de entrada (teclado, mouse, microfone) e saída (monitor, áudio), recorrendo à adoção de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e aos recursos oferecidos pelos próprios sistemas operacionais (ex: *Linux*, *Windows*, etc.).

No que se refere aos dispositivos de entrada, Melo (2010) aponta algumas possibilidades. Em relação ao teclado, é possível adaptá-lo com o acoplamento de protetores de teclas (conhecidos como colmeias), para facilitar o acionamento de uma tecla por vez. Geralmente são produzidos em plástico ou acrílico por serem resistentes.

Figura 7 – Modelo de teclado com acoplamento de acrílico



Fonte: https://grupoevolucao.com.br/livro/Tecnologia_Assistiva/utilizacao_de_uma_colmeia.html

Para o uso de *mouses*, a autora sugere os apontadores alternativos que podem ser utilizados com os pés ou com as mãos e simulam o mouse, mas com tamanho maior.

Figura 8 – Modelos de apontadores alternativos



Fonte: Melo (2010)

Já os dispositivos de saída, referentes ao áudio e leitura de tela, por exemplo, Melo (2010, p. 28-29) recomenda

programas que convertem texto em fala (ex.: DeltaTalk) e os leitores de tela com síntese de voz (ex.: Jaws for Windows, NVDA, Orca, Virtual Vision). Com o DeltaTalk, desenvolvido para sistema Windows, o usuário seleciona um texto e aciona a tecla para que este seja "falado". Já os leitores de tela, além de converterem texto em fala, captam as informações textuais exibidas na tela do computador e as apresentam utilizando voz sintetizada. Favorecem, portanto, a percepção pela audição de menus e de barras de ferramentas, de arquivos e de pastas [...] Entre os leitores de tela, o Orca e o NVDA7 são gratuitos e reconhecem a Língua Portuguesa. O primeiro pode ser usado com o Linux Educacional 3.0, já o segundo é para ambiente Windows e pode ser armazenado em *pendrive*, favorecendo seu uso em diferentes computadores sem a necessidade de o usuário passar pelo processo de instalação [...] os programas ampliadores de telas (ex.: KMag, LentePro, Lupa do Windows), que aumentam o texto e o gráfico apresentados na tela do computador.

Além desses, a autora sugere o *software* DOSVOX, que apresenta vários programas para pessoas com deficiência visual. “Inclui entre seus aplicativos: editor de textos, calculadora, agenda, aplicativos para Internet (ex.: navegador web textual, bate-papo), jogos, dentre outros. Inclui um modo de treinamento de teclado, útil para iniciantes” (Melo, 2010, p. 30). O DOSVOX é gratuito e foi desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UFRJ).

Em relação à produção/edição e/ou leitura de textos em computadores, Melo (2010, p. 19) indica possibilidades como

[...] visualizar o resultado de diferentes maneiras (ex.: com letras ampliadas, em alto contraste, da forma como será impresso, leitura em tela inteira, etc.). Além disso, a própria letra (fonte do texto) pode ser formatada de modos variados (ex.: letras de tipos diferentes, em cores e tamanhos variados, em maiúscula ou em minúscula) [...] na edição de um documento, alunos com baixa visão podem ser beneficiados com recursos de ampliação de fonte (zoom) e de configuração de alto contraste. Determinados alunos podem ficar mais confortáveis ao utilizarem cores de fundo escuras (ex.: preto, azul escuro) em contraste com cores de texto claras (ex.: branco, amarelo) [...] pode-se alterar o tipo da fonte, seu tamanho, sua cor, o espaçamento entre linhas, a largura do parágrafo, o número de colunas, etc. A edição do texto em caixa alta, em particular, pode favorecer a associação entre as letras do teclado e as letras apresentadas na tela do computador.

Melo (2010) ainda sugere a utilização de órteses, que são “dispositivos externos usados para modificar as características estruturais e funcionais dos sistemas neuromuscular e esquelético” (p. 30), para casos necessários. A autora recomenda que o uso seja avaliado por fisioterapeuta ou terapeuta ocupacional. Alguns exemplos são: pulseiras de peso para reduzir a amplitude do movimento causada pela flutuação do tônus (a); os facilitadores de punho e polegar (b) e as ponteiras (c), que podem ser fixadas à cabeça ou adequadas à mão, para auxiliar na digitação (Melo, 2010).

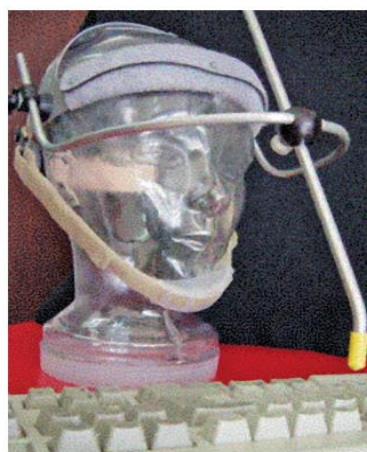
Figura 9 – Modelos de órteses



(a)



(b)



(c)

Há outros recursos para acessibilidade tecnológica apontados pela autora, por isso, recomenda-se a leitura e estudo do fascículo “A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: livro acessível e informática acessível”. A parte II, elaborada por Amanda Meincke Melo trata dos recursos aqui mencionados e de outros relativos à informática acessível e a parte II, escrita por Deise Tallarico Pupo é relativa aos livros acessíveis.

3.3 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Para viabilizar a educação para todos, isto é, uma Educação Inclusiva, há também o AEE, que deve ser realizado em casos específicos, quando há necessidade. O AEE “complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 17). São atendidos pelo AEE, os estudantes PAEE, conforme definido

anteriormente, estudantes com deficiência, estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e estudantes com altas habilidades/superdotação.

A matrícula no AEE deve estar vinculada à matrícula do ensino regular. Além disso, ter o AEE na escola em que o estudante está possibilita que suas necessidades educacionais possam ser discutidas no dia a dia escolar com todos que atuam no ensino regular e/ou na Educação Especial. Assim, nessa perspectiva, o AEE aproxima-se da experiência inclusiva, sem que a família precise recorrer a atendimentos exteriores à escola (Ropoli *et al.*, 2010).

No entanto, apesar de se priorizar o AEE na escola em que o aluno já está matriculado, o Artigo 5 da Resolução nº 4, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, garante a possibilidade do AEE ser realizado “em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios” (Brasil, 2009, p. 2).

Ao professor de AEE cabe complementar/suplementar a formação do estudante com conhecimentos e recursos que eliminem as barreiras que “impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 19). Além do mais, são atribuições dos professores de Educação Especial do AEE

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Vale destacar a necessidade de o AEE ser realizado no horário oposto ao que os estudantes frequentam a sala de aula comum, já que ele não substitui o ensino regular, cabendo à gestão cuidar para que o AEE não seja descaracterizado das suas funções e para que os estudantes não sejam discriminados e excluídos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve contemplar a organização do AEE, prevendo o espaço para a Sala de Recursos Multifuncionais - SRM (espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos), cronograma de atendimentos, plano do AEE, professores para o AEE, outros profissionais da educação necessários (tradutor e intérprete de LIBRAS, guia-intérprete e outros que atuem no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção) e redes de apoio que maximizem o AEE (Brasil, 2009).

Nesse sentido, estão entre os conteúdos do AEE, a LIBRAS, o alfabeto digital, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, o Sistema Braille, a informática acessível, estimulação visual, Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e desenvolvimento de processo educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

Do mesmo modo, são recursos do AEE materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caractere ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros), Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) acessíveis (*mouses* e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros) e recursos ópticos, pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros (Ropoli *et al.*, 2010).

Analisando a concretização da oferta do AEE no Brasil e a presença da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), observa-se que no ano de 2007, foi lançado em nível nacional o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, que convergiu com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

O Programa foi um passo decisivo para efetivar a realização do AEE e, atualmente, dados do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação mostram que houve um aumento significativo no número de Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas pelo Brasil, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 2 - Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas pelo Brasil (2005-2011).

Ano	Total	
	Escola(s)	Sala(s) de Recursos Multifuncionais
2005	250	250
2006	376	376
2007	625	625

2008	4.299	4.300
2009	14.997	15.000
2010	3.749	3.750
2011	14.431	15.000
Total Geral	37.249	39.301

*No cálculo dos totais foram consideradas apenas escolas distintas.

Fonte: SIMEC/MEC

Mas, apesar desses números, Rebelo e Kassar (2017), mostram que ainda que haja a ampliação do número de escolas com Salas de Recursos disponibilizadas, não significa que esses números representam as salas em uso. Portanto, há ressalvas sobre a concretização e bom funcionamento do AEE.

Contudo, acredita-se que o AEE funcionando e atuando em conjunto com os princípios da inclusão escolar, considera as particularidades de cada aluno, uma vez que crianças, jovens e adultos com a mesma deficiência podem precisar de atendimentos diferenciados. Há estudantes que terão uma frequência maior no AEE e outros, menor. Ainda, alguns alunos poderão ser atendidos em pequenos grupos, de acordo com as necessidades em comum e outros não. Assim, não existe um guia para o AEE, cada aluno terá uma duração de atendimento e utilizará diferentes recursos. O importante é que as ações do AEE garantam sua participação e aprendizagem nas atividades escolares da sala de aula comum.

Mendes (2017, p. 81) discute a necessidade de uma revisão no AEE, na forma como está configurado atualmente. Para a autora, o AEE deve abandonar a “visão simplista de uma proposta de serviço de apoio tamanho único (extraclasse, contraturno e de curta duração) para um conjunto de apoios diversificados necessários para responder as diferentes demandas da escolarização de alunos PAEE nas escolas comuns”. Isto significa que o AEE precisa passar por uma nova conceitualização, para que os muros da “garantia do AEE” sejam ultrapassados. Hoje, a escola demanda uma proposta de AEE mais bem articulada e estruturada, como aponta Mendes (2017).

Vale ressaltar que dos estudantes PAEE, 80% são aqueles(as) que precisam de apoio/intervenções que são possíveis dentro da classe comum, com práticas que favoreçam a todos(as); 15% dos estudantes precisam de intervenções na sala comum e extraclasse e apenas 5% são estudantes que necessitam de apoio mais individualizado e de alta intensidade (Mendes, 2020).

3.4 Em busca da inclusão escolar: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ensino colaborativo e os ajustes curriculares

Para firmar a inclusão escolar, estratégias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o ensino colaborativo, apesar de diferentes, se complementam e corroboram para práticas exitosas dentro da sala de aula regular composta por estudantes com e sem deficiência.

Antes que surgisse o DUA, na década de 1980 foi desenvolvido o DU (*Design Universal*), conceito da arquitetura para a projeção de edifícios e espaços públicos para que todos pudessem ter acesso sem qualquer barreira (Mainardes; Casagrande, 2023). Zerbato e Mendes (2018) dão um exemplo bastante claro do DU com a concepção de uma rampa. “Uma rampa pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam uma deficiência física e dificuldade de locomoção quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê” (p. 150). Baseado nesse princípio de acessibilidade para todos, integrou-se esse conceito aos processos de ensino e de aprendizagem.

Dessa maneira, o DUA, em seu termo original *Universal Design for Learning* (UDL), foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST) e apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 1999, em Massachusetts. Trata-se de um referencial teórico que visa proporcionar um ambiente verdadeiramente inclusivo, pensando o ensino com toda a diversidade da sala de aula. É compreendido, de maneira geral, como “princípios, estratégias e ações que visam tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas” (Oliveira; Munster; Gonçalves, 2019, p. 676), pensando a inclusão desde os espaços físicos até os momentos de aprendizagem, para que todos aprendam sem barreiras. Nesse sentido, não se pensa em adaptações e atividades específicas para alguns alunos em particular e sim em maneiras de ensinar o que precisa ser ensinado para todos os estudantes, PAEE ou não, beneficiando a todos sem diferenciar.

Existem três princípios que sustentam o DUA. O primeiro deles é o princípio do engajamento, utilizado na elaboração de atividades para manter os alunos interessados, de modo que se sintam até mesmo desafiados. Como fazer com que os estudantes se coloquem em posição de aprendizagem e se motivem em relação ao que está sendo estudado? Zerbato e Mendes (2018) apresentam diversas estratégias que podem ser utilizadas para ampliar o engajamento dos estudantes nas atividades, como “(i) fornecer níveis ajustáveis de desafio; (ii) oferecer oportunidade de interagir em diferentes contextos de aprendizagem e (iii) proporcionar

opções de incentivos e recompensas na aprendizagem” (p. 151). Para isso, poderá ser utilizada “softwares interativos, textos e/ou livros gravados, uso de jogos e/ou músicas, avaliação baseada no desempenho real do aluno, tutoria entre pares, entre outros” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 151).

O segundo princípio é o princípio da representação, que se constitui de estratégias adotadas para apresentar os conteúdos (visual, auditivo, tátil), uma vez que a(s) maneira(s) como se apresentam as informações aos estudantes tem o poder de expandir ou limitar seus conhecimentos. Dessa maneira, esse segundo princípio mostra que é fundamental fornecer “[...] vários exemplos sobre o mesmo conteúdo, destacar características importantes, recorrer a mídias e outros formatos que oferecem informações básicas. Quanto maior as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maiores serão as possibilidades em aprendê-lo” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 151).

Segundo as autoras supracitadas, alguns exemplos práticos envolveriam a utilização de livros digitais, recursos de sites específicos, elaboração de cartazes, esquemas e resumos, construção de cartões táteis, entre outros. Além disso, algumas estratégias podem ser adotadas pelos professores a partir desse princípio, como ensinar vocabulário a partir de objetos concretos e demonstração, aplicar problemas a situações de vida diária, formar grupos heterogêneos durante atividades de aprendizagem coletiva, criar bancos de palavras em cartazes e pendurá-los na sala de aula para visualização, utilizar recursos de ensino auditivos, visuais e sinestésicos, favorecendo assim os diferentes estilos de aprendizagem (Zerbato; Mendes, 2018).

Por fim temos o princípio da ação e expressão. São as estratégias oferecidas para que os estudantes expressem o que aprenderam de múltiplas maneiras. Partindo deste princípio, a diversificação de estratégias pode contribuir para que os estudantes demonstrem de diferentes formas quais foram os conhecimentos aprendidos, seja por meio de ações físicas, construção de objetos, produção escrita, elaboração de mapas conceituais *online* ou em papel, gráficos, exercícios orais e atividades de socialização, entre outras (Zerbato; Mendes, 2018).

Deste modo, os princípios e propósitos do DUA vão ao encontro da inclusão escolar, já que, quando pensamos no ensino estruturado pelo DUA, pensamos na parceria de diferentes profissionais trabalhando com o propósito de promover o aprendizado de todos dentro da classe comum, contemplando a diversidade e os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, ainda que deva se avaliar quando estudantes com necessidades mais complexas precisarão de estratégias e suportes individualizados. Não há uma receita, mas é importante que sempre haja diversificação de estratégias e de recursos, de acordo com as necessidades de cada um e de

todos os estudantes ao mesmo tempo. Quanto mais possibilidades, maiores são as chances de aprendizado.

Para que isso seja possível, destaca-se o ensino colaborativo, isto é, a parceria e colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum. Nesta proposta, esses dois profissionais planejam e dividem a responsabilidade pelo ensino, para favorecer a aprendizagem de todos, inclusive os alunos PAEE. Então,

dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos [...] O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes (Capellini; Zanata; Pereira, 2008, p. 10).

Isto posto, é fundamental que ambos os professores conheçam o currículo e elaborem o planejamento com confiança, respeito e profissionalismo. Esse trabalho pode ser bastante desafiador, considerando que historicamente esses profissionais foram formados para trabalhar de maneira autônoma. No caso do ensino colaborativo, seria preciso compartilhar desde metas, decisões, instruções coletivas, responsabilidade pelos estudantes, estratégias para avaliação da aprendizagem, como resolver conflitos até a administração da sala de aula. Por isso, é necessário abandonar a “tradição” e entender que a colaboração favorece para os profissionais, a troca de experiências e a junção de habilidades, conhecimentos e perspectivas que fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem (Capellini; Zanata; Pereira, 2008).

O ensino colaborativo pode ser efetivado, dentro da sala de aula, de diversas formas. Capellini, Zanata e Pereira (2008), apresentam algumas possibilidades, que podem ocorrer em períodos fixos ou em dias combinados, dependendo das necessidades, das características dos estudantes, das demandas, do espaço, enfim. Uma das alternativas é um professor apresentar as instruções enquanto o outro presta apoio aos estudantes, podendo ser feita a troca de papéis entre diferentes atividades realizadas. Outra maneira é preparar “cantinhos de atividades”, em que cada professor se responsabiliza por explicar uma quantidade determinada de atividades para os grupos que estarão divididos. Quando os grupos mudam, os professores repetem as atividades. Ainda, é possível planejar de forma articulada, mas durante a realização das atividades cada professor fica com metade da turma. Outra alternativa é um professor ficar com um grande grupo, enquanto o outro interage com um pequeno grupo de estudantes e, por fim, práticas em que os professores dividem entre explicar o conteúdo e dar exemplos, ou seja, de modo cooperativo e interativo os dois professores estarão ensinando ao mesmo tempo.

Assim, entende-se que o ensino colaborativo favorece a inclusão escolar e a concretização do DUA. Essas duas propostas, apesar de não acabar com todas as dificuldades, mostram que nesse novo contexto de inclusão, a escola precisa de respostas diferenciadas do que as que foram oferecidas anteriormente, como é possível analisar historicamente (Capellini, 2015). Um novo paradigma na educação que não se efetivará da noite para o dia, mas também não será consolidado se ficar apenas na teoria. São propostas que devem ser difundidas nas escolas brasileiras, pois apesar de ser um caminho trabalhoso e desafiador, busca garantir um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade para todos, incluindo – finalmente - o PAEE.

No mesmo sentido e ainda em busca de uma educação que seja genuinamente inclusiva, consideram-se os ajustes curriculares. Não se trata de criar um novo currículo, mas de “modificações e estratégias organizadas pelos professores que tenham o objetivo de atender a demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem” (Pletsch; Souza; Orleans, 2017, p. 271). Isto não quer dizer limitar, anular ou empobrecer os conteúdos, mas sim realizar modificações nas propostas curriculares que atendam às reais necessidades dos estudantes, isto é, “para que os alunos PAEE tenham acesso aos objetivos e conteúdos apresentados no currículo comum, por meio de ajustes nas práticas pedagógicas com oferecimento a eles, pelos professores, de atividades variadas, de acordo com sua necessidade” (Fonseca *et al.*, 2020, p. 32).

Os ajustes curriculares podem ser entendidos em três modalidades: flexibilização, adequação e adaptação. A flexibilização pode ser feita para todos os estudantes, com deficiência ou não. São atividades elaboradas para a sala de aula no geral, com mudanças de estratégias nas práticas pedagógicas – com uso de recursos, técnicas e ambiente diversificados -, mas não no planejamento curricular. Já a adequação são atividades individualizadas, que consideram a necessidade de determinados estudantes e permitem acesso ao currículo comum, ou seja, mudanças específicas nos objetivos, conteúdo ou prática do currículo comum. É importante destacar que a adequação deve acontecer apenas se a flexibilização não for suficiente. Por fim, a modalidade da adequação, que deve ser oferecida para estudantes com deficiência grave e que as outras modalidades de ajustes não tenham se mostrado suficientes para a aprendizagem. Nesse caso, há mudança de currículo para determinado(s) estudante(s), que pode(m) se beneficiar de um planejamento curricular diferente do que é oferecido aos demais (Fonseca *et al.*, 2020).

Então, ajustar o currículo significa estabelecer flexibilizações, adequações e adaptações, levando em conta as especificidades e dificuldades de cada estudante. “Os ajustes se apresentam

como ações positivas porque preservam e garantem o direito à educação, à aprendizagem e à apropriação dos conteúdos preconizados no currículo comum” (Fonseca *et al.*, 2020, p. 37). Para Mainardes e Casagrande (2023), que denominam os ajustes curriculares como diferenciação curricular, essa proposta é fundamentada na compreensão de que em toda turma há diversidade de níveis de aprendizagens, portanto, é necessário ajustar as situações de ensino de acordo com as características de cada estudante, maximizando as possibilidades de aprendizagem e sucesso escolar.

Mainardes e Casagrande (2023) apresentam aproximações entre o DUA e a diferenciação curricular bastante interessantes

O DUA e a diferenciação curricular são abordagens distintas. O DUA é uma abordagem mais ampla e proativa. O DUA não é o mesmo que diferenciar o ensino, por meio de adaptações posteriores a um currículo convencional. Em vez disso, o DUA é um processo pelo qual um currículo é proposital e intencionalmente projetado, desde o início, para atender às diversas necessidades dos alunos (*National Center on Universal Design for Learning*, 2011). A diferenciação curricular e pedagógica, por sua vez, é mais pontual e tem por objetivo atender aos diferentes níveis de aprendizagem e de necessidades de aprendizagem dos alunos. Podemos argumentar, no entanto, que a ID é uma das estratégias do DUA (p. 110).

Sendo assim, é possível pensar na concretização da inclusão escolar no contexto brasileiro, articulando DUA, ensino colaborativo e os ajustes curriculares? Parece uma trajetória bastante longa e complexa a se percorrer, considerando a estrutura (formação de professores, currículo, espaço físico, recursos materiais e financeiros, etc.) da educação no Brasil. No entanto, ao que tudo indica, é assim que se passará da tentativa para a efetivação da inclusão escolar.

Na próxima seção, será abordada a relação entre o campo de Formação de Professores e a Educação Especial para a inclusão escolar, buscando aproximar as duas áreas e seus conceitos. Além disso, será analisado um pouco do histórico da estrutura e do currículo dos cursos de Pedagogia ao longo do tempo e sua constituição atual, buscando entender se a formação inicial de professores polivalentes, os(as) pedagogos(as), atende às demandas da inclusão nas salas de aula do Brasil. Além disso, discute-se sobre a formação do professor de Educação Especial, procurando conectar seu trabalho com o dos professores de classe comum e apresenta-se, em linhas gerais, aspectos sobre o curso de graduação em Educação Especial.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR

Quando se pensa em inclusão escolar, é preciso considerar os professores e seus processos de formação para a docência. Silva (2009) argumenta que “os professores se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de lidar com alunos ‘diferentes’” (p. 149) e que essa resistência à inclusão pode estar relacionada com a formação inicial.

Então, por que essa insegurança ainda existe? O que pode ser feito para que o professor da Educação Básica se sinta mais preparado em sala de aula para promover a inclusão escolar? Que outras possibilidades de formação continuada poderiam ser oferecidas? Há crenças pessoais do professorado que impedem que as práticas inclusivas aconteçam?

É possível refletir sobre essas questões – sem o intuito de respondê-las - considerando alguns conceitos e discussões da área de Formação de Professores, como: desenvolvimento profissional docente como um *continuum*, ou seja, como aprendizagem ao longo da vida, identidade profissional, professor reflexivo e formação de professores para a justiça social. Além disso, é importante mostrar a relação entre instituições de formação e a escola.

Ademais, faz-se necessário entender como os cursos de Pedagogia e de Educação Especial foram sendo estruturados no decorrer do tempo e como está sendo, atualmente, a formação inicial de professores para atuarem em favor da inclusão escolar, considerando que esses dois profissionais necessitam atuar juntos dentro das salas de aulas e escolas brasileiras.

4.1 Desenvolvimento profissional docente e a inclusão escolar: tecendo aproximações

Apesar de ser possível pensar sobre a formação inicial e a formação continuada de professores de maneira separada, como processos diferentes, quando consideramos o conceito de desenvolvimento profissional docente, é preciso entender a formação docente como um processo contínuo e que, portanto, supera a dicotomia entre formação inicial e continuada.

O conceito de desenvolvimento profissional docente é polissêmico. Neste estudo, compreende-se o conceito a partir de Marcelo (2009) quando este argumenta que “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (p. 10). Assim, o desenvolvimento profissional docente é um processo que pode acontecer de maneira individual e coletiva – necessariamente das duas formas – deve ser contextualizado na escola e engloba “diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (Marcelo, 2009, p. 7).

Marcelo (2009) apresenta algumas características do desenvolvimento profissional docente que vem se destacando no campo de Formação de Professores. De maneira resumida, o professor é um sujeito ativo que aprende ao atuar em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão. Por isso, o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo da vida (aprendizagem ao longo da vida). Além disso, tendo o professor como profissional, as práticas de formação ajudam os professores a construir novas teorias e práticas, uma vez que se baseiam na escola e nas atividades diárias em sala de aula. Isto significa que o professor é visto como alguém que detém conhecimento e vai adquirindo mais à medida que reflete sobre sua experiência (professor como prático reflexivo). Por fim, o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo que pode acontecer em diferentes formatos, cabendo às escolas e aos docentes avaliar quais são as necessidades e qual o melhor modelo de desenvolvimento profissional para o contexto (Marcelo, 2009).

Diante do exposto, será possível pensar em desenvolvimento profissional docente para a inclusão escolar? Qual seria o melhor modelo de formação para favorecer o desenvolvimento profissional docente para a inclusão escolar? Assumindo o “desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (Marcelo, 2009, p. 11), entende-se que a inclusão escolar continuará se desenvolvendo à medida que os professores caminham em seu percurso profissional, de acordo com suas experiências e desconstrução de suas crenças pessoais.

Muitas ações de desenvolvimento profissional acabam não tendo um “impacto real na mudança das práticas de ensino e, menos ainda, na aprendizagem dos alunos” (Marcelo, 2009, p. 15) devido às crenças que os professores trazem desde sua formação inicial. Entendendo crenças como “proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar” (Marcelo, 2009, p. 15), é possível pensar sobre como esta discussão se estende para as ações que buscam a concretização da inclusão escolar, como quando professores verbalizam frases como “essa criança não tem jeito”, para se referir à aprendizagem de crianças com deficiência dentro da sala de aula comum.

Direta ou indiretamente, o desenvolvimento profissional pode contribuir com as mudanças nas crenças dos professores, ainda que o que exerça maior impacto para essa mudança sejam as práticas que geram resultados positivos e visíveis na aprendizagem dos alunos. Então, a transformação das crenças que os professores carregam passam não só por

atividades de desenvolvimento profissional, mas também pela comprovação do que as novas práticas podem promover (Marcelo, 2009). Portanto, também com a inclusão escolar parece ser preciso que os professores do Brasil, além das formações que devem fazer parte do desenvolvimento profissional, coloquem novas práticas “em prova” e então, comecem a atuar na direção desejada.

No mesmo sentido, a identidade profissional é um elemento inseparável do desenvolvimento profissional (André, 2010). A identidade profissional é “a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (Marcelo, 2009, p. 11). Portanto, a identidade profissional se conecta diretamente ao compromisso que os professores assumem ou deixam de assumir no processo de ensinar. Processo esse que envolve a disponibilidade de aprender a ensinar para todos, incluindo, neste caso, os estudantes PAEE.

Para Marcelo (2009), a identidade docente se desenvolve de forma individual e coletiva e ao longo do tempo. Então, para planejar e promover práticas que contribuam de maneira positiva para o desenvolvimento profissional docente é preciso considerar também a constituição da identidade profissional e como ela pode dar origem a cursos, atividades e experiências, valorizando os “diferentes aspectos da história individual e profissional do docente” e reconhecendo “que a formação de professores se dá em um *continuum*” (Gatti *et al.*, 2019, p. 182). Isto significa que a formação docente precisa ser pensada como um aprendizado ao longo da vida e implica que os professores façam parte de processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção de uma sala de aula com práticas efetivas (Gatti *et al.*, 2009) e inclusivas.

Ferreira (2020, p. 8) assessora esta discussão ao sintetizar que o desenvolvimento profissional docente é

multidimensional e sofre influências individuais, coletivas, emocionais, políticas, sociais, econômicas e profissionais. Nesse ínterim, implica saberes, fazeres, práticas e (re)construção da identidade profissional, pois o DPD [desenvolvimento profissional docente] é um processo também focado na pessoa do professor. Além disso, o DPD procura promover a construção de conhecimentos, as mudanças (no ensino, na escola, nos processos envolvidos e no professor) e a construção de aprendizagens.

Além disso, atrelado ao desenvolvimento profissional docente e à construção da identidade profissional, está o professor como prático reflexivo neste emaranhado de processos típicos da docência. Zeichner (1993) teoriza importantes conceitos como o de reflexão,

professor como prático reflexivo, ensino reflexivo e prática reflexiva, que contribuem para a discussão sobre desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade profissional para a promoção da inclusão escolar, embora Zeichner (1993) e Marcelo (2009) não discutam sobre essa temática.

Compreende-se, então, que o desenvolvimento profissional tem como base o envolvimento do professor em processos reflexivos sobre suas práticas e problemáticas referentes a diferentes dimensões (políticas, sociais, educacionais etc.), assim, a reflexão é essencial para que o docente atue para viabilizar a inclusão na sua sala de aula comum.

Isso significa também que a produção de conhecimento sobre o que é um ensino - inclusivo - de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades, por exemplo, mas também é lugar dos professores, que chegam à conclusão sobre o que é um ensino de qualidade por meio da reflexão. Isso não significa, para Zeichner (1993), que os professores devem refletir sobre tudo o tempo todo, mas que precisa haver equilíbrio entre reflexão e rotina.

Atrelado ao conceito de reflexão, Zeichner (1993) apresenta o conceito do professor como prático reflexivo, que existe quando se reconhece a riqueza da experiência nas práticas dos professores. Além disso, o ensino reflexivo como mais um conceito, se materializa quando o professor reflete sozinho, mas também reflete em conjunto (reflexão como prática social), reflete na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam suas experiências de ensino. Assim, nesse exercício sobre o ensino reflexivo, os professores deixariam de enxergar seus problemas como só seus e entenderiam que não são fracassos individuais, mas estão relacionados com a estrutura das escolas e dos sistemas educativos.

Por isso, estruturar uma educação que seja inclusiva, não é de responsabilidade somente do professor como sujeito individual, mas envolve o coletivo, as condições sociais, o modo como as escolas são organizadas e as políticas, já bastante abordadas. Acontece que essa consciência – que permite a busca por mudanças – acontece quando há ação reflexiva.

Zeichner (1993) apoiado em Dewey, mostra que a prática reflexiva acontece quando há ação reflexiva, ou seja, ação cuidadosa e persistente daquilo que se pratica e se acredita. Aqui a reflexão não é vista como passos ou procedimentos, implica na verdade, intuição, emoção e paixão. Difere-se do ato de rotina, que é guiado pelo impulso e pela autoridade, em que os professores não refletem sobre seu ensino, aceitando a realidade das escolas e esquecendo-se de que ela é apenas uma entre tantas possíveis. Além disso, tendo ainda como base Dewey, a ação reflexiva envolve três atitudes

a primeira, a abertura de espírito, refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a

possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força [...] A segunda atitude, de responsabilidade, implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação [...] a terceira atitude necessária à reflexão é a sinceridade (Zeichner, 1993, p. 18-19).

Dessa maneira, para Zeichner (1993), quando os professores pensam sobre o ensino, também estão criando saber, ou seja, estão teorizando. Compreende-se que a “teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura” (Zeichner, 1993, p. 21). Embora ambas precisem ser avaliadas quanto à sua qualidade, as duas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Portanto, para o autor, deve haver equilíbrio entre o saber acadêmico e o dos professores, já que os professores também são produtores de saber. Por isso é imprescindível criar um “ambiente e uma cultura de colaboração entre os profissionais da escola e os formadores, entre as escolas e as instituições de ensino superior, por meio da realização de projetos conjuntos” (Gatti *et al.*, 2019, p. 188).

Perpassando por esses caminhos reflexivos, é possível que o desenvolvimento profissional docente como uma aprendizagem que ocorre ao longo da vida, consiga se constituir de maneira que os professores trabalhem por uma educação mais justa e inclusiva. Ainda que Zeichner não discuta especificamente sobre a inclusão escolar, suas pesquisas apresentam os benefícios da formação de professores para a justiça social. De maneira geral, suas pesquisas sobre justiça social tratam das desigualdades econômicas entre os estudantes, mas contribuem para pensar em um “ensino possível para um maior número de alunos” (Zeichner, 2008, p. 14), portanto, uma Educação Inclusiva.

4.2 Pedagogia e Educação Especial: em busca da inclusão escolar

Relacionado ao desenvolvimento profissional docente e à inclusão nas escolas, está a estruturação dos cursos de Pedagogia e Educação Especial e, conseqüentemente, a formação dos professores dos referidos cursos. É importante analisar quais foram as mudanças com o passar dos anos e como essas transformações se relacionam não só com os movimentos educacionais da época - até porque, às vezes caminhavam no sentido contrário – mas também com aspectos do desenvolvimento econômico do país.

Em 1969, foram promulgados o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n° 252/1969 e a Resolução do CFE n° 2/1969. Ambos dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia no país. Naquele ano, o curso de Pedagogia passou a ser composto por uma base comum e outra diversificada. A parte comum era composta por

disciplinas de Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e Didática e a parte diversificada formada por habilitações que poderiam ser em Orientação Educacional, Administração escolar, Supervisão escolar e Inspeção escolar (Deimling, 2013).

Até 1969 a Educação Especial não fazia parte do currículo do curso de Pedagogia, mas a partir do ano de 1972, a Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, no município de Franca (SP) estabeleceu como habilitação “Educação de Excepcionais Deficientes Mentais”. Desde então, outras habilitações relacionadas à Educação Especial foram sendo oferecidas. Em 1973 pelo Colégio Universitário da Universidade Mackenzie (habilitação para o “Magistério de Deficientes Mentais”) e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (habilitação em “Educação de Deficientes da Audiocomunicação”); em 1975, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (“Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais”); e, em 1976, pela Faculdade “Auxilium” de Filosofia, Ciências e Letras (“Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais”) e pela Universidade de Mogi das Cruzes (“Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação” – reconhecida apenas em 1978). Outras universidades passaram a oferecer habilitações em Educação Especial depois desse período (Deimling, 2013).

Segundo Michels (2017, p. 30), desde então estava se propondo, dentro de um mesmo curso, a formação de dois profissionais: o professor do ensino básico e o especialista.

Os primeiros teriam como base a formação docente, o “ser professor”; já os especialistas teriam como máxima na sua formação as especificidades de cada uma de suas áreas. Enquanto os primeiros teriam sua formação centrada na ação pedagógica realizada em sala de aula, os segundos teriam pouco preparo como professor, tendo como centralidade na sua formação as especificidades da habilitação. Com a habilitação Educação Especial não era diferente. Centrando a formação deste especialista nas “deficiências” apresentadas pelos alunos, os cursos de Pedagogia pouco preparavam estes profissionais para atuarem como professores.

Dessa maneira, isto significava, para a formação de professores para a Educação Especial, a formação de um especialista desconectado do processo pedagógico, já que as habilitações da Educação Especial foram pensadas de acordo com as especificidades e necessidades (biológicas e psicológicas) das deficiências. Assim,

se a centralidade dessa formação estava na deficiência, desconsiderando as dificuldades políticas, sociais e históricas da educação e da sociedade como um todo, esta corroborou para excluir do ensino regular muitos desses alunos. Parte dessa exclusão pode estar relacionada à formação dos profissionais da Educação, que tinham como pressuposto que as pessoas consideradas deficientes aprendiam e se desenvolviam de maneira distinta das demais pessoas ou que, simplesmente, não poderiam aprender. Não estou falando, aqui, de recursos específicos para a

aprendizagem, mas sim de concepção de homem, de desenvolvimento e de aprendizagem (Michels, 2017, p. 35-36).

Esse tipo de formação para a Educação Especial perdurou até o ano de 2006, quando a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 1 de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definiu que as habilitações em cursos de Pedagogia entrariam em extinção (Brasil, 2006).

Ainda no contexto das habilitações, em 1977 foi criado o curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), proveniente da habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia, mas que passou a ser um outro curso. Em seu primeiro formato, habilitava somente para o trabalho com pessoas com deficiência intelectual e não formava o professor, mas sim o educador especial. Em 1984 acrescentou-se a habilitação em deficiência da audiocomunicação e foi denominado como curso de Educação Especial – Licenciatura plena com habilitação em deficientes mentais e deficientes da audiocomunicação. Desde então, passou por diversas reformulações até chegar ao currículo atual, reorganizado em 2004 (Oliveira; Mendes, 2017; Michels, 2017).

No que se refere à Pedagogia, Pimenta, Pinto e Severo (2022) pontuam que desde o início da década de 1990, foram “intensos e acalorados debates em torno da identidade da Pedagogia, do curso de Pedagogia e da profissão de pedagoga/o” (p. 8). Em relação à Educação Especial nos currículos de Pedagogia, no ano de 1994 houve uma tentativa de avanço na elaboração dos currículos, em que a Portaria de nº 1793, em seu Artigo 1º recomendava a “a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político Educacionais Da Normalização E Integração Da Pessoa Portadora De Necessidades Especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas” (Brasil, 1994). Ainda que sem análise da ementa da disciplina neste contexto e considerando a utilização dos conceitos de “normalização” e “integração” já discutidos, é possível perceber que a temática da Educação Especial, de alguma forma estava começando a integrar a grade curricular dos cursos de Pedagogia.

Contudo, Chacon (2004) em estudo realizado com 33 universidades, constatou que dentre Federais, Estaduais e particulares, “os cursos de Pedagogia, em cujas grades curriculares foi possível identificar disciplinas de Educação Especial surgidas após a Recomendação da referida Portaria, apenas sete apresentaram alterações” (p. 331) e ainda, “Os cursos de Pedagogia que apresentaram alteração em sua estrutura curricular e adotaram a disciplina, como obrigatórias, após 1994 são das seguintes universidades: UFBA, UFF, UFRr, UFRGS, UFSCar, UFU, UNEMAT” (p. 331). Portanto, apesar da busca pela inclusão escolar que começasse na formação inicial, essa recomendação não teve muita força no início.

Em 1996, com a publicação da atual LDBEN, o cenário dos cursos de formação de professores continuou não sendo o mais animador. Criaram-se novos espaços para a formação de professores da Educação Básica (como os Institutos Superiores de Educação) que formariam profissionais aptos para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Isto significava uma formação mais rápida e, portanto, de menor custo para o governo. No entanto, de pouca qualidade para os profissionais que estariam sendo formados e em desacordo com os movimentos educacionais da época (Deimling, 2013; Crespi; Nóbile, 2018).

Nesse sentido, a repercussão da LDBEN/96 em relação à formação de professores para a Educação Básica se estendeu até a primeira década de 2000. Em 2005 foi promulgado o Parecer n° 05/2005 do Conselho Nacional de Educação e nele foram explicitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia. Desde então, o curso de Pedagogia é caracterizado como uma licenciatura e um curso de formação de professores que poderão atuar nas etapas iniciais da Educação Básica: Educação Infantil, 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos. Além desse foco na docência, “o curso também se vincula à formação das/os gestores educacionais para atuarem na direção escolar e coordenação pedagógica, dentre outras áreas dos sistemas de ensino, assim como à formação de pedagogas/os para trabalharem em espaços educacionais não escolares” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 9).

Deimling (2013) argumenta que embora haja considerações a se fazer sobre as Diretrizes, elas representaram certo avanço

na perspectiva de formação do pedagogo, na medida em que assumem a docência como base da formação do pedagogo, ampliam a perspectiva de formação para além da visão disciplinar, destacam a importância da pesquisa e do estágio curricular e ampliam a carga horária para a formação (p. 243).

No entanto, em 2006, considerando que as habilitações deixaram de existir, muito pouco aparecia sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nas DCN, apenas o Artigo 5º, inciso X, indica que o pedagogo deve estar apto para “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (Brasil, 2006). Neste momento, apesar de a Educação Especial não aparecer como uma habilitação a ser realizada apenas como opção ou escolha, “respeitar as diferenças” não significaria que as crianças, jovens e adultos com deficiência seriam incluídas em sala de aula e nem delimitava qual deveria ser o trabalho dos professores com esses estudantes.

Ressalta-se que, anteriormente, no ano de 2005, houve a obrigatoriedade da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de licenciatura, inserida a partir do Decreto nº 5.626. Segundo Costa e Lacerda (2015),

nesse contexto, há um movimento para o reconhecimento da importância da Libras no processo de educação dos surdos e busca-se levar os futuros professores (alunos de licenciaturas) a conhecer em alguma medida essa língua, procurando favorecer o atendimento educacional que prestarão aos alunos surdos (p. 760).

Os autores destacam, que para saber sua eficácia, é importante considerar como essa disciplina se estrutura nos cursos, qual sua carga horária e qual sua potencialidade na inclusão de alunos surdos nas escolas.

Em 2009, criou-se o curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), contexto de pós-criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que dentre outros aspectos, indicou a inclusão do PAEE nas escolas regulares e, assim, indicava a necessidade de mudanças na formação de professores.

No ano de 2015, a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, definiu novas 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. Muitos cursos modificaram seus currículos desde então. Ainda que por diversas razões, como carga horária e condições de trabalho, essas modificações aconteceram para contemplar a formação prevista pelas Diretrizes, que em seu Artigo 2º, aponta que os professores devem ser formados para

o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2015).

Além disso, as Diretrizes colocam que essa formação deve ser continuada e que todo esse processo deve estar articulado entre as Universidades e as escolas de Educação Básica, em regime de colaboração. O Artigo 5º, inciso IV das DCN indica a necessidade de que as licenciaturas e, portanto, a Pedagogia e a Educação Especial, conduza o egresso

às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico,

a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (Brasil, 2015).

Mesmo sem identificar qual o referencial que embasa o conceito de “desenvolvimento profissional do magistério” citado, é possível perceber a consideração com o profissional docente e como ele aprimora seus conhecimentos de acordo com os diferentes contextos, sendo capaz, por exemplo, de desenvolver o trabalho coletivo e interdisciplinar. Aqui, pensando na inclusão escolar, é viável pensar sobre o ensino colaborativo dentro da sala de aula regular para favorecer o processo de ensino e aprendizagem das crianças, jovens e adultos da Educação Básica. Porém, ainda nessas Diretrizes, a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar aparece apenas inserida nas proposições sobre o respeito à diversidade e às diferenças, sem orientações mais específicas.

Homologada pelo CNE em novembro de 2019, a Resolução nº 02/2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, revogou as Diretrizes de 2015. Portelinha (2021) explica que o documento de 2019 causou grande impacto na comunidade acadêmica “por conta dos princípios e das indicações que constam no documento. A crítica também veio acompanhada pela verticalização das discussões que pouco consideraram a história dos movimentos dos educadores em prol de uma formação humana e emancipatória” (p. 217). Essas novas Diretrizes, para Portelinha (2021) contrariam não somente posições, concepções e perspectivas da DCN de 2015, como também dos movimentos educacionais dos anos de 1990 a 2000.

Então, com as DCN de 2019 parece haver uma tentativa de retomar uma perspectiva formativa “cuja centralidade da formação pautava-se nas competências e habilidades, na pesquisa voltada ao ensino, na resolução de problemas e na ênfase em uma prática técnico-instrumental” (Portelinha, 2021, p. 231). De acordo com o documento, a formação docente deve ter como referência a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica propondo uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), composta por competências gerais docentes, suas respectivas competências específicas e as habilidades correspondentes. Parte do Artigo 2º diz que “a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica” (Brasil, 2019), assim há o risco de limitar a formação dos professores às competências exigidas aos estudantes na BNCC. Sobre isso (Portelinha, 2021, p. 234)

Se, de um lado, o movimento dos educadores defende uma formação não dissociada do trabalho docente, com sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre

teoria e prática, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação e condições de trabalho, a pesquisa como princípio educativo e formativo; o professor como intelectual, cuja base assentasse no campo teórico e científico dos fundamentos da educação e das teorias didático-pedagógicas articulados à apropriação do conhecimento dos objetos das áreas específicas, por outro lado, conforme DCNFP de 2019, tem-se a retomada de um projeto de formação voltado às questões de conteúdo e metodologias circunscritas ao espaço da sala de aula, indicando que as competências para a formação inicial devem ter como referência as competências requeridas aos estudantes na BNCC da Educação Básica [...] Nesta perspectiva, a tentativa caminha para o esvaziamento na formação inicial, principalmente nos cursos de Pedagogia, dos conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, econômicos e políticos que constituem o núcleo dos fundamentos da educação.

As DCN de 2019 separam os conhecimentos que devem ser adquiridos ao longo da formação inicial em grupos. O “grupo I” com carga horária de 800 horas “deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo [...] segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica” (Brasil, 2019). Neste grupo está a Educação Especial como uma das temáticas a serem tratadas, isto é, “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019). Assim como as outras Diretrizes, compreende-se que há uma orientação superficial sobre o que se espera que os professores de Educação Básica saibam e, conseqüentemente, ofereçam para seus alunos.

Olhando para a construção e desconstrução dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil durante 80 anos (1939-2019) sob a perspectiva de Diretrizes, Resoluções, Portarias, leis e outras políticas, observa-se o quanto este curso de formação de professores sofreu e ainda sofre com tentativas de desmonte por parte daqueles que sequer fazem parte e estudam sobre Educação. Ainda que haja tantos movimentos educacionais que lutem pela formação inicial e continuada, de modo a garantir um ensino de qualidade, a Pedagogia tende a estar cercada de fragilidades que a impedem de formar profissionais para um público diverso e diferente.

A inclusão escolar, em todos os documentos citados, pouco lugar ocupou, como se tivesse, dentro do currículo, apenas o espaço que as leis obrigatoriamente reservam. Ter a disciplina de LIBRAS e mais uma disciplina que trate da Educação Especial e/ou inclusão escolar não tem garantido, na maioria dos casos, professores polivalentes seguros para trabalharem com estudantes Público-Alvo da Educação Especial. As considerações postas por Rinaldi, Reali e Costa (2009) continuam atuais:

[...] as licenciaturas, não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com orientação inclusiva de atuação profissional. Isso é preocupante, pois os alunos, bem ou mal, estão sendo incluídos e, cada vez mais, as salas de aula se

diversificam, embora evidentemente não no ritmo desejado, gerando o que pode se definir como inclusão precária. Por outro lado, limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das potencialidades e individualidades humanas pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas (Rinaldi; Reali; Costa, 2009, p. 160).

Por mais que o professor polivalente, pedagogo, responsável pela sala de aula regular, não seja o único incumbido pelos estudantes com deficiências, ele deve ter conhecimentos básicos sobre o desenvolvimento do PAEE, além de conhecer as políticas públicas brasileiras e metodologias que permitam um trabalho colaborativo com excelência em sala de aula.

Contudo, um bom trabalho colaborativo só pode existir, dentre outros fatores, se o professor da sala regular e o professor de Educação Especial, tiverem uma sólida formação para a inclusão escolar do PAEE. Acontece que

Ainda que o número de IES que oferecem o curso de educação especial tenha se expandindo nos últimos anos, ao se considerar as dimensões do país, o número de cursos existentes está distante de suprir a demanda por profissionais especializados. Nesse sentido, torna-se evidente que a política de formação de professores de educação especial adotada pelo governo não tem priorizado a formação inicial de professores especialistas (Oliveira; Mendes, 2017, p. 271).

Atualmente, em 2023, apenas cinco Universidades oferecem o curso de Educação Especial gratuitamente. Dentre elas, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)¹⁰, a Universidade Regional de Blumenau (FURB) e a Universidade de Taubaté (UNITAU). Dessas, três oferecem o curso na modalidade presencial (UFSCar, FURB e UFSM) e três na modalidade à distância (UFRRJ, UFSM e UNITAU). Acrescenta-se que na UFSCar há o Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial, ofertado na modalidade à distância, com duração de dois anos (4 semestres). Nas Universidades que oferecem o curso presencialmente, os períodos são: na UFSCar o curso é oferecido em período integral (4 anos), na FURB em período noturno (4 anos) e na UFSM em período integral (4 anos) ou noturno (5 anos). Segundo o e-MEC, considerando essas e outras Instituições de Ensino Superior (IES), há, no total, incluindo IES gratuitas e não gratuitas, com ofertas presenciais e à distância, 49 IES com oferta do curso de Licenciatura em Educação Especial em atividade. Assim, nota-se que 44 IES que oferecem o curso são instituições privadas, ou seja, “a iniciativa privada tem sido mais expressiva no que se refere à criação de cursos de formação inicial de professores de

¹⁰ O curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRRJ foi criado em 2022 (segundo o e-MEC) e iniciado em 2023, segundo site da Universidade (<https://portal.ufrrj.br/licenciatura-em-educacao-especial-validacao-de-vinculo/>).

educação especial no Brasil, quando comparadas com as iniciativas de instituições de ensino superior públicas” (Oliveira; Mendes, 2017, p. 271).

Nesse sentido, segundo a PNEEPEI (2008),

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008, p. 17-18).

Não fica claro na PNEEPEI (2008) se o curso de Licenciatura em Educação Especial é o único que forma professores aptos para atuarem na Educação Especial dentro das escolas. Já a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aponta qual deve ser a formação dos professores para atuarem nas escolas da rede regular de ensino. No Artigo 8, orienta que “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (Brasil, 2001). Assim, nesse cenário de inclusão escolar, dois professores devem estar na sala comum, nominados como capacitados e especializados. Porém, as Diretrizes vão definir essas duas categorias um pouco mais adiante, no Artigo 18.

Os parágrafos 1º, 2º e 3º do Artigo 18 (Brasil, 2001, p. 5), definem que

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados* em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe,

assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Entende-se que os professores capacitados (aqui estão os/as pedagogos/as) podem ser formados em nível médio ou superior, desde que tenham em sua formação conteúdos sobre Educação Especial. Os conteúdos não são especificados, mas como posto anteriormente, atualmente há no currículo de Pedagogia, por exemplo, uma disciplina de Libras e uma de Educação Especial como disciplinas obrigatórias. No caso dos professores especializados, são aqueles com formação em nível superior - como a licenciatura em Educação Especial – ou especialização/pós-graduação.

Vaz (2013), argumenta sobre uma problemática em torno do professor de Educação Especial. A autora aponta que em políticas atuais, no lugar do “professor de Educação Especial” tem se utilizado “professor do AEE”, e que isso representa não “somente uma mudança nominal, mas sim de aspectos conceituais e de entendimento do que é e para que serve a Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas” (p. 154), uma vez que descaracteriza a formação do professor de Educação Especial, já que “abre a possibilidade de licenciados em qualquer área exercerem a função de professor do AEE” (Vaz; Garcia, 2016, p. 7), necessitando apenas de um curso de formação continuada.

Compreende-se que quando a formação continuada do professor do AEE é privilegiada em detrimento da formação do professor de Educação Especial, esse profissional é visto apenas como um recurso, que deve atender “todas suas atribuições de forma ‘qualificada’ e acrítica” (Vaz; Garcia, 2017, p. 6).

Evidentemente, a formação inicial não deve ser a única que contribua para a inclusão escolar, mas ela é fundamental e precisa garantir subsídios para que os professores atuem em favor do PAEE. Além disso, ressalta-se mais uma vez, que os professores da sala comum e da Educação Especial devem, juntos, serem responsáveis pelas práticas inclusivas, considerando que estão inseridos em um contexto escolar, em um contexto econômico e rodeado por políticas públicas que dirigem o sistema educacional brasileiro.

Ademais, as condições de trabalho, a estrutura da escola (física, de materiais), o apoio da gestão, os momentos disponíveis para planejamento e, indispensavelmente, as formações continuadas são aspectos a serem considerados para garantir o desenvolvimento profissional

docente que promova a inclusão escolar, que não é um processo rápido e individual, mas processual e coletivo.

Na próxima seção, será apresentado qual foi o caminho seguido para que o objetivo da pesquisa pudesse ser alcançado, caracterizando a pesquisa e o cenário sob o qual ela foi desenvolvida, a organização e desenvolvimento da Atividade de Extensão (fonte de dados), os procedimentos para coleta dos dados, a caracterização dos participantes da pesquisa e como foi realizada a análise de dados.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo será detalhado o percurso metodológico desta pesquisa. Os procedimentos foram escolhidos a partir da necessidade de responder à questão de pesquisa já apresentada: O que revelam professoras e licenciandas participantes da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) sobre o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar?

Para responder a essa questão, o objetivo traçado foi identificar e caracterizar as representações, os desafios, as formas de enfrentamento e as possibilidades de práticas pedagógicas nas narrativas de participantes da ReAD, acerca da inclusão escolar.

A seguir, apresenta-se a caracterização e cenário da pesquisa, os procedimentos éticos realizados, o processo de realização da pesquisa, instrumentos e procedimentos para coleta de dados e, por fim, os procedimentos para análise dos dados.

5.1 Caracterização e cenário de pesquisa

Nesta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa que analisa “o ser humano como um todo, de forma contextualizada. As potencialidades qualitativas incluem a capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos” (Dal-Farra; Lopes, 2013, p. 71). Partindo dessa abordagem, o intuito foi ouvir as professoras e licenciandas e então conhecer suas narrativas em relação ao desenvolvimento da inclusão escolar nas salas de aula regulares, caracterizando suas representações, conhecendo seus desafios e formas de enfrentamento e, também, identificando possibilidades de práticas pedagógicas sugeridas por cada uma das participantes.

Para Minayo (2011, p. 623), a pesquisa qualitativa envolve compreensão e compreender é

exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Neste sentido, esta pesquisa qualitativa com características colaborativas, contou com a participação de professoras de sala de aula regular, professoras do AEE e licenciandas em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) do curso a distância, considerando três participantes de cada categoria e totalizando em nove participantes. Teve como cenário a

Atividade de Extensão *online* intitulada “Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e conversas profissionais” no âmbito da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), desenvolvida no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Portanto, enquanto atividade de pesquisa e de formação, a Extensão permitiu que a pesquisadora, pudesse aliar-se aos participantes “para co-construir um objeto de conhecimento e também fazê-los entrar em um processo de aperfeiçoamento sobre um aspecto da prática profissional que exercem” (Desgagné, 2007, p. 13-14), no caso, a inclusão escolar. Assim, colaborando para “potencializar as aprendizagens de professores em diferentes fases da carreira, respeitando suas demandas formativas e auxiliando no seu processo de desenvolvimento profissional” (Lagoeiro, 2019, p. 138).

A ReAD, como rede de aprendizagem *online*, configura-se como um espaço que visa favorecer a mediação de experiências, por meio das interações estabelecidas entre os participantes com potencial transformador, possibilitando o diálogo intergeracional e tendo em vista o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades de intervenção e pesquisas relativas à aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

Com base em Lagoeiro (2019, p. 37), o diálogo intergeracional é entendido como a interação e o “intercâmbio de conhecimentos entre profissionais que se encontram em diferentes fases da carreira docente – pertencentes, portanto, a diferentes gerações profissionais”. Além disso, “pode contribuir para o enriquecimento do processo formativo e para o aprimoramento das práticas educativas. Essa perspectiva contrapõe-se a uma visão homogeneizadora da ação docente, resgatando e valorizando a identidade profissional do professor e sua prática (p. 133-134).

A ReAD também proporciona o diálogo intergeracional *online*, compreendido como,

a relação resultante da interação estabelecida entre profissionais em diferentes fases da carreira – oriundos, portanto, de gerações profissionais distintas – em um contexto de aprendizagem *online*, como é o caso dos ambientes virtuais de aprendizagem. Esse diálogo pressupõe a escuta sensível e disposta a contribuir, a acolher o outro e também a aprender com ele. Os interlocutores percebem essa receptividade, o que os estimula a compartilhar suas experiências, a expor suas dúvidas, angústias e também situações bem sucedidas. A interação estabelecida por meio do diálogo gera nos envolvidos uma sensação de acolhimento e de pertença, fortalecendo a relação estabelecida com aqueles que compartilham desse espaço de diálogo, considerando-se aqui o ambiente virtual (Lagoeiro, 2019, p. 134).

Assim, a pesquisa aqui delineada é permeada pelo conceito de diálogo intergeracional *online*, gerado pelo caráter colaborativo da ReAD.

Considerando que a aprendizagem dos professores é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida, da escolarização, da formação e da prática profissional dos professores e não se limita a espaços educativos formais e tradicionais, a criação de uma rede de profissionais, como a proposta da ReAD, potencializa essa aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Em suas ofertas, desde 2016, a ReAD tem buscado estabelecer um ambiente de efetiva interação entre os diversos perfis de participantes – licenciandos, professores iniciantes e experientes -, articulando aspectos de natureza teórica e prática, contemplando aspectos relativos à iniciação à docência, profissionalização docente, dilemas do contexto escolar e construção de práticas.

Desse modo, a realização dessa rede proposta em diferentes momentos tem contribuído para a atuação docente na sala de aula: para os iniciantes, a troca de conhecimentos com professores mais experientes possibilita o planejamento e a adoção de novas práticas; para os experientes, a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes leva a uma análise acerca da própria prática e trajetória profissional, ressignificando-a (divulgação restrita)¹¹.

Inserida na modalidade de Educação à Distância (EaD), a ReAD possibilita que seus participantes possam estar presentes mesmo estando em lugares geograficamente diferentes. Para Lagoeiro (2019, p. 145),

[...] a realização de atividades de formação docente na modalidade a distância tem se mostrado como uma alternativa extremamente positiva para a formação de professores, tendo em vista suas condições de trabalho, que muitas vezes compreendem uma extensa jornada diária de trabalho associada aos deslocamentos entre as unidades escolares, o que dificulta a participação em atividades de formação presenciais. Além disso, a realização de atividades a distância possibilita o contato com profissionais de diferentes contextos, ultrapassando limites espaciais e rompendo barreiras.

Assim, segundo Souza e Anunciato (2019, p. 1097),

A ReAD propõe uma forma de comunicação assíncrona, por meio de fóruns temáticos *online* e a possibilidade de interação de conhecimentos, aprendizagens, experiências, dilemas, dúvidas, curiosidades etc. entre os participantes do grupo. O fórum de discussão pode se configurar como um instrumento que potencializa o diálogo, pois oportuniza a formulação de respostas de maneira coerente e reflexiva, isto é, possibilita aos participantes pensar, analisar e refletir sobre os comentários dos outros, buscar outras fontes de análise e, dessa maneira, construir o próprio comentário de forma elaborada e aprofundada.

¹¹ Informações fornecidas no plano da ReAD de 2018.

Nesse sentido, a ReAD contribui para a formação continuada de professores e “valoriza o professor como protagonista de sua aprendizagem” (Souza; Anunciato, 2019, p. 1095).

Diferentes pesquisas foram e estão sendo desenvolvidas no campo de Formação de Professores, com diferentes objetivos, mas evidenciando as contribuições da ReAD para as aprendizagens e desenvolvimento profissional de seus participantes. Destaca-se pesquisas de mestrado e de doutorado como Batista (2018), Marini (2018), Cruz (2019), Lagoeiro (2019), Pereira (2021), Gracioli (2022), Becker¹² (2023), Abreu¹³ (2023) e Ferreira-Filho¹⁴ (em fase de finalização no ano de 2023). Há também artigos que apresentam as contribuições da ReAD, como Souza e Anunciato (2019) e Vasconcelos, Leandro, Passos e Anunciato (2021):

Dessa maneira, para dar continuidade nas pesquisas e “compartilhar os resultados alcançados pela ReAD” (Pereira, 2021, p. 87), ofereceu-se, no ano de 2022, uma nova oferta *online*. A Atividade de Extensão de 2022 teve como objetivos: propiciar que professores e licenciandos desenvolvam uma visão global sobre a inclusão escolar; favorecer a troca e interação entre os participantes e discutir questões relacionadas à Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental; promover investigações sobre práticas pedagógicas voltadas para estudantes PAEE na sala comum e contribuir para a criação de uma atitude colaborativa entre os professores por meio do diálogo e da partilha de experiências práticas.

5.2 Procedimentos éticos da pesquisa

Esta pesquisa está vinculada à ReAD, em seu projeto intitulado “Diálogo intergeracional na indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente”, e que foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) CAAE: 56155516.9.0000.5504. O CEP é um órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

5.3 Processos de realização da pesquisa

Conforme anunciado, para a realização desta pesquisa, foi ofertada a Atividade de Extensão intitulada “Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e conversas profissionais”, com realização entre agosto e outubro de 2022. A fase de planejamento com a equipe de trabalho teve início no primeiro semestre de 2022, para

¹² BECKER, M. M. Projeto em fase de desenvolvimento no ano de 2023.

¹³ ABREU, C. P. C. de. Projeto em fase de desenvolvimento no ano de 2023.

¹⁴ FERREIRA-FILHO, A. C. Dissertação em fase de finalização no ano de 2023.

organização de materiais, atividades e estrutura do AVA. O layout final do AVA é apresentado na figura 10:

Figura 10 - layout da aba inicial do AVA



O público-alvo da Atividade de Extensão foi definido considerando a proposta de pesquisa e a oferta na modalidade *online* (majoritariamente organizado por atividades assíncronas). Sendo assim, foi ofertada para professores(as) polivalentes iniciantes (ter até 04 anos de experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental), professores(as) polivalentes experientes (mais de 5 anos de experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental) e licenciandos(as) em Pedagogia UFSCar (estudante regularmente matriculado em um dos dois cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar - presencial ou a distância). Em relação às vagas oferecidas, foram 20 vagas para professores(as) iniciantes, 20 vagas para professores(as) experientes e 20 vagas para licenciandos(as). A divulgação da Extensão foi realizada via e-mail (com carta de divulgação) e redes sociais (post informativo).

Os requisitos para inscrição incluíam disponibilidade de tempo (no mínimo 4 horas/semanais), ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na web e ter acesso à Internet e computador. No total, foram realizadas 108 inscrições, em um período de 15 dias. A princípio, a intenção era que os inscritos fossem apenas professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como foi divulgado. Contudo, além dos professores polivalentes, isto é, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as inscrições apresentaram professores com experiência no AEE, professores de disciplinas específicas e de diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Médio) e coordenadores (com experiência anterior em sala de aula). Além disso, não houve muitas inscrições para a categoria “professor iniciante”.

Diante desse cenário e considerando a proposta da ReAD em propiciar o diálogo entre profissionais com diversas experiências, considerou-se que seria adequado contar com professores do AEE como integrantes da Rede. Assim, 60 participantes foram selecionados (por ordem de inscrição e critérios já apresentados, sendo que a parcela de vagas não preenchida para categoria professor iniciante foi destinada para agregar professores experientes polivalentes e professores do AEE), com formação de lista de espera para que caso houvesse desistências a tempo de incluir novos participantes.

Em relação à equipe de trabalho, foi composta por docentes da UFSCar e por estudantes de pós-graduação. A coordenação do projeto foi realizada pela professora Dra. Ana Paula Gestoso de Souza e o trabalho de tutoria, que envolvia o acompanhamento dos participantes, foi liderado pela pesquisadora de mestrado em parceria com demais mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de pesquisa Formação de Professores e outros Agentes Educacionais. Houve também a colaboração da professora Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato. A seguir, no Quadro 5, a agenda de atividades propostas e desenvolvidas em cada tópico.

Quadro 5 - Atividades, ferramentas e datas de realização das atividades síncronas e assíncronas

Unidade	Atividade	Conteúdo	Ferramenta	Prazo/Duração
1 Ambientação	1	Inscrição e caracterização pessoal inicial	Formulário	01 a 15 de julho de 2022
	2	Conhecendo a equipe, os participantes e a Atividade	Fórum	01 a 08 de agosto de 2022
2 Primeiras reflexões	3	Sensibilização ao tema e levantamento de representações sobre inclusão escolar	Fórum	09 a 15 de agosto de 2022
	4	Análise e resolução de caso de ensino sobre inclusão escolar de estudantes PAEE	Tarefa	16 a 29 de agosto de 2022
	5	Diálogo sobre a resolução do caso de ensino	Fórum	30 de agosto a 08 de setembro de 2022
3 Narrativas	6	Relato de experiência bem-sucedida ou desafiadora no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes PAEE	Tarefa	06 a 19 de setembro de 2022
	7	Troca de experiências de ensino e de aprendizagem de estudantes PAEE e análise do vídeo “O caso da escola William Henderson – Boston, EUA”	Fórum	20 a 26 de setembro de 2022
4 Finalizando	8	Avaliação do percurso formativo percorrido na Atividade de Extensão	Questionário	29 de setembro a 07 de outubro de 2022
	9	Finalização da Atividade de Extensão	Encontro síncrono	05 de outubro de 2022

Fonte: Elaborado pela autora

Nas atividades propostas no tópico 1 foi possível conhecer as participantes da Extensão e apresentar a equipe de trabalho por meio do formulário de inscrição (APÊNDICE A) e do

fórum (APÊNDICE B). Nessas atividades iniciais também os participantes buscariam responder às seguintes questões: Quem sou eu? O que faço? O que gosto? O que significa ser professor(a)? e poderiam utilizar imagem, áudio, vídeo, (trecho de) texto literário etc. No tópico 2, com as primeiras reflexões, havia o fórum em grupos (APÊNDICE C) com base no vídeo “Cuerdas” e, depois, uma tarefa (APÊNDICE D) que envolvia a análise individual de um caso de ensino (APÊNDICE E) de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Essa análise possibilitaria a discussão coletiva sobre o caso (APÊNDICE F), com reflexões sobre as diferentes perspectivas.

Adiante, o tópico 3 foi composto por uma atividade individual (tarefa) e um fórum. Para isso, foram utilizadas suas narrativas com vivências pessoais (APÊNDICE G) tendo como base o caso da escola William Henderson (APÊNDICE H). Por fim, um formulário de avaliação do percurso formativo (APÊNDICE I) e um encontro síncrono para finalizar a Atividade de Extensão e saber aspectos que não foram contemplados, para ofertas futuras.

É importante ressaltar que as representações, os desafios/formas de enfrentamento e as possibilidades de práticas foram revelados no desenvolvimento das atividades, de forma bastante distribuída. No caso das representações, apareceram no fórum de apresentação, no questionário de inscrição, no fórum sobre o vídeo Cuerdas, no fórum sobre o caso de ensino, no fórum sobre a escola William Henderson e no formulário de finalização. Já os desafios e formas de enfrentamento foram identificados no questionário de inscrição, no fórum sobre o vídeo Cuerdas, na análise e fórum sobre o caso de ensino, no relato de experiência e no fórum sobre a escola William Henderson. Por fim, as possibilidades de práticas pedagógicas foram indicadas no questionário de inscrição, no fórum sobre o vídeo Cuerdas, na análise e no fórum sobre o caso de ensino e no fórum sobre a escola William Henderson.

Além dos textos e materiais próprios para a realização das atividades propostas, foram oferecidos materiais complementares (links, vídeos, etc.) e textos de apoio para auxiliar na realização das atividades. Os participantes também contaram com o suporte dos tutores, que eram responsáveis por tirar dúvidas e dialogar com os participantes durante os fóruns, além de dar os *feedbacks* necessários.

Concluíram a formação 15 participantes, dos 60 que haviam sido inscritos. É importante lembrar que ao longo da Atividade de Extensão foram enviados e-mails semanalmente para levantar possíveis dificuldades com acesso ou com a realização das atividades e apontar a possibilidade de continuar e finalizar a Atividade de Extensão. Mesmo assim, houve desistências ao longo do processo. Poucos participantes apresentaram os motivos de abandono, mas dentre eles estava a falta de tempo para acompanhar as atividades por conta da rotina de

trabalho. Para certificação de conclusão, era necessário frequência igual ou superior a 75% das atividades propostas.

Para a realização da pesquisa, foi enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE J) para os 15 participantes que concluíram a Atividade de Extensão para que aceitassem ou não que os dados da Atividade de Extensão fossem utilizados. No total, dez participantes responderam ao TCLE, com uma recusa. Assim, nove participantes da Extensão tornaram-se participantes da pesquisa. O contato com os 15 concluintes foi realizado várias vezes por e-mail, mas cinco não retornaram o contato.

Tabela 3 – Quantidade de participantes da Atividade de Extensão e da pesquisa

Perfil dos participantes	Concluintes da Atividade Extensão	Participantes da pesquisa
Licenciandos/as	5	3
Professores sala regular	7	3
Professores AEE	3	3

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 6 - Caracterização das participantes da pesquisa

Código ¹⁵	Gênero	Idade	Formação	Cidade onde atua	Tempo na docência	Já atuou com PAEE?
LPe1	Feminino	43	Licencianda em Pedagogia EaD (3º semestre)	-	-	-
LPe2	Feminino	23	Licencianda em Pedagogia EaD (3º semestre)	-	-	-
LPe3	Feminino	24	Licencianda em Pedagogia EaD	-	-	-
P1	Feminino	25	Graduação em Geografia e Artes, Especialização em Educação Ambiental.	Serrana/SP	4 anos	Sim
P2	Feminino	57	Magistério, Pedagogia, Pós-Graduação em Psicologia Institucional.	São Carlos/SP	15 anos	Sim
P3	Feminino	36	Não informado ¹⁶ .	Serrana/SP	7 anos	Sim
P. AEE1	Feminino	42	Graduação em Pedagogia, Pós Graduação em Psicopedagogia, Educação Especial com ênfase em Deficiência Física, Psicomotricidade.	São Paulo/SP	20 anos	Sim
P. AEE2	Feminino	51	Não informado ¹⁷	Parnaíba/PI	20 anos	Sim

¹⁵ Utilizamos códigos para identificar as participantes da pesquisa e manter o anonimato, sendo: LPe – licencianda em Pedagogia; P – professora de sala regular e P. AEE – professora de AEE. Os números foram colados de acordo com a quantidade de participantes em cada categoria.

¹⁶ A participante não disponibilizou essas informações no formulário de inscrição ou no fórum de apresentação inicial.

¹⁷ A participante não disponibilizou essas informações no formulário de inscrição ou no fórum de apresentação inicial.

P. AEE3	Feminino	39	Graduação em Pedagogia, Pós-graduação em Psicopedagogia.	Rio Claro/SP	10 anos	Sim
---------	----------	----	--	-----------------	---------	-----

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 6, destaca-se o fato de que as participantes são todas mulheres, com uma faixa etária que varia entre 23 e 57 anos. Com exceção das licenciandas que estão em sua primeira formação, grande parte das professoras possuem Pós-graduação ou especialização (em alguns casos, mais de uma). Dentre as nove participantes, apenas uma não atua no estado de São Paulo e apenas uma é iniciante na carreira, com 4 anos de experiência.

A seguir será descrito o processo de coleta e sistematização dos dados.

5.4 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

As diferentes ações propostas na Atividade de Extensão *online* no ano de 2022, ao mesmo tempo que apresentam caráter formativo para seus participantes, são ferramentas investigativas, uma vez que possibilitam a coleta de dados para o alcance dos objetivos de pesquisa.

Por isso, os instrumentos para coleta de dados foram: a) formulário de inscrição, b) mensagens das participantes nos fóruns *online* ora organizados em pequenos grupos, ora em um grupo maior com perguntas orientadoras, c) registro das participantes sobre a análise de caso de ensino, d) tarefas individuais com relatos de experiência e e) formulário de avaliação da atividade formativa.

Os dados dos formulários foram utilizados acreditando que eles fornecem informações importantes sobre as participantes da pesquisa - como as descritas no Quadro 6 - e também revelam dados sobre inclusão escolar e sobre a Educação brasileira. Apesar de não se configurarem como narrativas devido ao seu formato de perguntas e respostas, tais instrumentos as complementam.

Considerando que uma parte dos instrumentos se refere a narrativas escritas, concorda-se com Galvão (2005) sobre as potencialidades da narrativa como método de investigação em educação, justificando a escolha desta ferramenta como a mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa em questão, uma vez que

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático,

significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional. A narrativa como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão (p. 343).

Além disso, considerando as características colaborativas para a pesquisa e, mais uma vez, a importância de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores participantes, entende-se que a Atividade de Extensão favorece mudanças para a inclusão do PAEE nas escolas brasileiras, uma vez que

[...] a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação. [...] nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida (Passeggi, 2021, p. 94).

Assim, as narrativas permitem dar “sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas” (Passeggi, 2021, p. 96). Para a autora supracitada, a reflexividade narrativa coloca em jogo a memória, entendida por ela como memória autobiográfica, uma

disposição humana a preservar na memória palavras, gestos, sons, sabores, perfumes... que constituem arquivos de experiências vividas, projetadas, sonhos e impressões, que constituem nosso capital biográfico. Esse arsenal de lembranças, impressões, gostos-desgostos são acessados voluntária ou involuntariamente, mediante a capacidade humana de refletir narrativamente para dar sentido ao que é contado, descrito, explicitado (Passeggi, 2021, p. 104).

Apesar da intenção de conseguir acessar o capital biográfico das professoras e licenciandas em relação às experiências pessoais e, principalmente profissionais, vividas em relação à inclusão escolar, nem sempre essa intenção foi alcançada com os dados obtidos para a pesquisa.

5.5 Procedimentos para análise de dados

Os dados foram coletados após a finalização da Atividade de Extensão e após as participantes responderem ao TCLE. Inicialmente, foi realizada uma primeira leitura dos dados do AVA referentes às participantes da pesquisa, identificando o que poderia ser utilizado para atingir os objetivos aqui propostos. Depois, com os dados pertinentes que foram coletados, procurou-se delinear como seria realizada a organização de tudo o que havia sido obtido.

Em um primeiro momento, considerando os objetivos da pesquisa, os dados foram divididos em três categorias: representações; desafios e formas de enfrentamento; e possibilidades de práticas pedagógicas, de acordo com o objetivo da pesquisa. Os dados seriam classificados nessas categorias e separados de acordo com cada atividade realizada na Atividade de Extensão. Assim foi feito, os dados foram organizados em quadros, de acordo com sua fonte (atividade realizada).

Depois mais uma leitura foi realizada e decidiu-se criar subcategorias, de acordo com os temas que apareceram nos dados, tendo em vista a análise. Com as participantes da pesquisa, três subcategorias foram identificadas nos dados da categoria de representações; duas subcategorias nos dados da categoria dos desafios e formas de enfrentamento; e duas subcategorias na categoria das possibilidades de práticas pedagógicas. É importante frisar que a definição das subcategorias surgiu após diversas leituras dos dados e foi se refinando. Sendo assim, as subcategorias não estavam pré-definidas, mas surgiram com o que as participantes (da pesquisa) revelaram. Caso revelassem outros aspectos ou os participantes fossem outros, as subcategorias poderiam ser diferentes e de acordo com os dados.

Importante destacar que no caso da categoria dos desafios e formas de enfrentamento, as subcategorias “desafios ao processo de ensino e de aprendizagem” e “condições de trabalho docente”, alguns depoimentos acabaram revelando dados que contemplam as duas subcategorias. No entanto, nem sempre foi possível fragmentá-los, por isso, foram realizadas algumas escolhas em manter a unidade do depoimento para fazer mais sentido.

Para finalizar, apresenta-se os dados organizados dentro de cada categoria de análise, em diálogo com o referencial teórico, sobretudo, das áreas de Educação Especial e Formação de Professores.

6 REPRESENTAÇÕES, DESAFIOS, FORMAS DE ENFRENTAMENTO E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo será apresentada a descrição e análise dos dados produzidos na Atividade de Extensão “Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e conversas profissionais” da ReAD, oferecida no AVA - Moodle. A descrição e análise foram divididas em três categorias, contemplando representações, desafios e formas de enfrentamento e possibilidades de práticas pedagógicas para o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar reveladas pelas participantes da pesquisa nas atividades oferecidas e desenvolvidas entre os meses de agosto e outubro de 2022.

Os dados das três licenciandas e seis professoras participantes (três professoras de sala regular e três do AEE) da pesquisa são apresentados sinteticamente em quadros, a fim de facilitar a visualização e organização dos resultados para descrição e análise. O Quadro 7, referente à categoria das representações, está dividido em três subcategorias: ser professor(a), inclusão escolar e representações sobre o processo de ensino e de aprendizagem. O Quadro 8, referente aos desafios, dividido em duas subcategorias: desafios ao processo de ensino e de aprendizagem e condições de trabalho docente. O Quadro 9, referente às possibilidades de práticas pedagógicas, dividido em duas subcategorias: possibilidades de práticas pedagógicas para o processo de ensino e de aprendizagem e formação de professores.

A descrição e análise que segue depois dos Quadros apresenta os dados por meio de citações diretas que estão referenciadas da seguinte forma: código e número da participante (exemplos: LPe 1 = licencianda em Pedagogia 1; P1 = professora de sala regular 1; P.AEE 1 = professora de AEE 1), nome da atividade da qual o dado foi retirado e ano de realização da atividade.

A análise buscou aprofundar a concordância ou discordância dos dados em relação às pesquisas e referenciais teóricos das áreas de Educação Especial e Formação de Professores, caracterizando as narrativas das participantes no que se refere ao processo de inclusão escolar nas escolas brasileiras, levando em consideração que estão situadas em diferentes contextos.

6.1 Representações reveladas pelas participantes da ReAD

Considerando os dados das participantes que responderam o TCLE e aceitaram participar da pesquisa (nove participantes), as representações foram organizadas em três subcategorias, conforme Quadro 7 a seguir, que apresenta uma síntese das representações elencadas pelas licenciandas e pelas professoras. Todas as representações foram obtidas por

meio das atividades das participantes registradas no AVA da Atividade de Extensão “Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e conversas profissionais”. O termo representações está sendo adotado como definições individuais baseadas em experiências pessoais.

Quadro 7 - Representações elencadas pelas licenciandas e professoras

Subcategorias	Representações		
	Licenciandas (3)	Professoras sala regular (3)	Professoras AEE (3)
Ser professor	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar e aprender diariamente; - Facilitador no processo de ensino e de aprendizagem; - Transformar vidas; - É ser comprometido e entender as necessidades de cada aluno; - Saber compartilhar conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - É missão de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muito aprendizado; - Situações difíceis.
Inclusão escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Escola preparada física e pedagogicamente; - Trabalho com profissionais especialistas; - Planejamento; - Parceria entre escola, família e equipe especializada; - Organização da unidade escolar, formação de professores e da equipe escolar; - Matrícula/frequência do PAEE em escola regular com apoio especializado; - Trabalhar sobre a inclusão com todas as crianças; - Conscientização dos pais; - Pais, escola, educadores e Estado unidos para criar um ambiente inclusivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio, recursos e orientações; - Trabalho árduo; - Preparo dos profissionais de educação; - Envolve políticas públicas; - É um trabalho difícil e demorado; - Mediação de conflitos e de atenção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão como um processo; - Apoio de recursos humanos, AEE, gestão, professores e familiares; - Escola que acolhe o PAEE; - Inclusão é um processo lento; - Deve ser trabalhado com todas as crianças para eliminar preconceitos; - Pensar em conjunto para alcançar objetivos. - Inclusão é um processo árduo, trabalhoso; - Precisa ter envolvimento de todos com o mesmo ideal.
Representações sobre o processo de ensino e de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento; - Trabalho em conjunto com a família; - Atividades de acordo com as necessidades dos estudantes PAEE; - Ensinar de várias maneiras; - Todos os professores de uma mesma escola trabalhando de uma só maneira; - Acompanhar os alunos PAEE individualmente; - Criar classe especial ou adaptações e acompanhamento para a sala regular; - Envolver toda a turma no trabalho para a inclusão; - Equipe escolar engajada; - Alunos tratados de forma igualitária, sem distinção, sem diferenças; - Amor e carinho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar nos estudantes por completo e em suas singularidades; - Nenhum aluno é igual; - Envolvimento dos docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades que todos possam participar; - Repetir várias vezes como realizar a atividade; - Utilizar diferentes estratégias.

Fonte: elaborado pela autora.

6.1.1 Ser professor

Nesta subcategoria, a análise se dá a partir de pequenos trechos em que as participantes definem o que é, para elas, ser professor. Grande parte dos excertos foram identificados no Tópico 1, na atividade “Fórum de apresentação” no AVA, por meio de uma das perguntas orientadoras: “O que significa ser professor(a)?”. O fórum foi a primeira interação entre as participantes, que estavam divididas em subgrupos, orientadas por um(a) tutor(a). Neste momento, além de identificar o significado da profissão professor para elas, foi possível criar um ambiente de diálogo para que todas pudessem se conhecer.

As participantes, licenciandas e professoras, apresentaram representações diferentes sobre a docência. Duas professoras de sala de aula regular definiram como “missão”. Para elas

Ser professor é uma missão muito importante, assim como os pais e mães do mundo, muitos alunos se espelham em quem somos, como lidamos e confiam traumas em seus professores (P1, Fórum de apresentação, 2022).

Ser professor é minha missão de vida. É maravilhoso poder ajudar alguém a transformar-se em alguém mais útil, mais competente, mais feliz e realizado (P2, Fórum de apresentação, 2022).

Tardif (2013) argumenta que a profissão docente foi entendida como missão/vocação inicialmente no século XIX. Tratava-se de “um movimento interior – um elan íntimo, uma força subjetiva — pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças” (Tardif, 2013, p. 555). Compreende-se que a persistência da vocação como justificativa para explicar a opção pelo magistério, embora possa soar estranho, tendo em vista as exigências atuais que se faz da escola e as lutas dos movimentos docentes pela valorização e pelo reconhecimento da especificidade desse trabalho, de um lado serve de escudo ou proteção contra a desvalorização do magistério, como formação e como trabalho. E, de outro lado, pode refletir uma ressignificação do próprio termo (Coelho; Diniz-Pereira, 2017), tendo em vista o sentido que se busca construir como identidade, amparado mais na ideia de uma investidura pessoal de autoafirmação, do que de uma especialidade ou conhecimento dominado e reconhecido socialmente.

Além de entenderem o “ser professor” como sua missão de vida, as professoras acreditam também que é um meio de acolher seus alunos e torná-los mais “felizes e realizados”, ligando a profissão ao cuidado e ao papel que deveria ser das famílias. Para Gatti (2019), compreender a profissão docente como uma missão e ligá-la ao cuidado feminino é, além de uma visão de senso comum, uma problemática política, já que

[...] a visão de senso comum, que entende a docência como dom ou missão, predominante por décadas e ainda presente em algumas circunstâncias, e nichos culturais, pode ser considerada conveniente em algumas condições políticas, por não exigir grandes investimentos financeiros ou esforços formativos. A ideia de atividade para mulheres, associada à perspectiva de cuidado, também acaba por contribuir com esse comportamento político (Gatti, 2019, p. 88).

Uma das licenciandas representa a profissão relacionando-a à relação professor e aluno no processo de aprender e ensinar,

Para mim ser professor é dar o direito a toda criança de se desenvolver e descobrir suas habilidades para a vida! É poder ensinar, mas também aprender diariamente! (LPe1, Fórum de apresentação, 2022).

Dessa forma, a licencianda entende que ser professor não é apenas transmitir conhecimento, mas é se colocar na posição de quem ensina e também de quem aprende com seus alunos. Assim sendo, é possível entender o ser professor por meio da relação horizontal que é estabelecida com o diálogo, discussão realizada por Paulo Freire. Para o autor, o diálogo

É uma relação horizontal de A com B [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 2015, p. 110).

Compreende-se que é esta a posição que deve ser assumida pelo professor. Ser professor é ser mediador entre os estudantes e o conhecimento, é promover uma educação libertadora e problematizadora. Ainda em Paulo Freire, essa educação “já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ [...] o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes” (Freire, 2018, p. 163). Nesse mesmo sentido, a LPe2 compreende o professor como um “facilitador” e a LPe3 compreende que ser professor é “saber compartilhar conhecimento”. Para elas ser professor

É ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, capaz de transformar a vida de seus alunos (LPe2, Fórum de apresentação, 2022).

Ser professor para mim não é só uma profissão e sim um comprometimento que exige muito esforço, preparo, conhecimento, pesquisas, tempo e dedicação. Além disso, requer compromisso, empatia, conhecer e entender as necessidades de cada aluno e saber compartilhar conhecimento de forma que atinja o máximo de pessoas, criando assim novas possibilidades a cada desafio (LPe3, Fórum de apresentação, 2022).

Partindo dessas representações dadas pelas licenciandas, vê-se que elas apontam não somente a possibilidade que ser professor tem para transformar vidas, mas também a necessidade de serem comprometidas para que essa transformação aconteça, ou seja, ser

professor é tudo isso, “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (Freire, 2020, p. 140). Elementos imprescindíveis que são enfatizados principalmente no trecho da LPe3, que destaca aspectos formativos e afetivos fundamentais, compreendendo que todos eles fazem parte do que é ser professor e não como componentes separados. No entanto, apesar de elencar a empatia, por exemplo, como parte do compromisso que é ser professor, ela não idealiza a profissão, mas assume uma posição possível e desejável.

Por fim, a P.AEE2 coloca que ser professor é não desistir, apesar dos desafios. Ser professor, para ela, é estar sempre lutando frente às situações difíceis e ao mesmo tempo ser professor gera muito aprendizado. Em suas palavras,

É muito aprendizado trabalhar na educação especial, às vezes nos deparamos com situações bem difíceis, mas não desisto (P.AEE2, Fórum de apresentação, 2022).

Sem o intuito de romantizar os desafios, mas entendendo as condições da realidade e a possibilidade de enfrentamento, seria possível dizer que nesta representação está a compreensão de que mesmo sabendo que as “condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam” (Freire, 2020, p. 53). Esse parece ser o entendimento da professora.

As professoras P3, P.AEE1 e P.AEE3 não apresentaram uma representação para o que é “ser professor” em suas perspectivas.

Gatti (2019) contribui para esta discussão, argumentando que “as representações sobre a docência impactam políticas de formação, como também de carreira” (p. 87). Além disso, pontua que na América Latina há quatro representações que marcam as posturas políticas

Uma delas apresenta-se na lógica da vocação e do cuidado, até como missão. Outra se constitui conforme a lógica do trabalho, outra, segundo a lógica do conceito de profissão, e, finalmente, outra na lógica da atuação comunitária. Assim, os professores ora são entendidos como estando em uma missão, até de caráter redentor de gerações, ora como trabalhadores que compartilham dos mesmos problemas que assolam os demais trabalhadores (ou seja, como integrantes do proletariado), ora como profissionais com *status* social definido e portadores de um conhecimento específico; e, ora, como tendo responsabilidades político-sociais em relação às comunidades em que as escolas se situam, visando a sua transformação e superação de condição (Gatti, 2019, p. 88).

Apesar de as participantes da pesquisa não terem apresentado essas quatro representações, é possível assinalar duas delas que se relacionam com as representações das professoras. A que entende o ser professor como uma missão e a que o entende como tendo responsabilidades político-sociais e com poder de transformação.

É importante frisar que essas representações analisadas e também as apresentadas por Gatti (2019) não são lineares e não deixam de existir de uma época para outra. É possível que elas coexistam e/ou que prevaleçam em cada contexto histórico, político e social, principalmente considerando o contexto brasileiro.

6.1.2 Inclusão escolar

Nesta subcategoria dentro das representações apresentadas pelas participantes da pesquisa, será discutido como as professoras e licenciandas entendem que deve ser a inclusão escolar. É importante destacar que, para análise, o conceito de “inclusão escolar” foi adotado em concordância com a posição de Mendes (2017, p. 64-65), entendendo que este termo

nos remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização de estudantes do PAEE. Assim, sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares.

Considerando as representações apresentadas pelas professoras e licenciandas, é possível identificar que, no geral, entendem que a inclusão escolar deve acontecer nas classes comuns de escolas regulares e, além disso, destacam a importância dos professores especialistas, da estrutura física das escolas, da formação dos professores, da parceria com as famílias, do apoio da gestão, da demanda de políticas públicas que contribuam para a inclusão escolar e da necessidade de recursos e incentivo do Estado.

A LPe2 pontua, em dois excertos retirados do Questionário de inscrição, a matrícula e frequência dos estudantes PAEE em escola regular como primeiro passo para que a inclusão escolar seja efetivada, mas não o único.

A frequência do aluno PAEE em escola regular e com apoio especializado é a melhor opção para a inclusão e melhor aprendizado do aluno (LPe2, Questionário de inscrição, 2022).

Para que ocorra a inclusão dos alunos PAEE, deve se iniciar com atitudes que não estejam apenas no papel, como primeiramente a matrícula em escola regular que esses alunos têm por direito; adaptação da escola para o aluno, seja no ambiente estrutural quanto didático, pensando juntamente com um(a) professor(a) especializado; abordar o tema sobre alunos PAEE com as crianças em sala e por assim fazer desta inclusão concreta e plenamente satisfatória (LPe2, Questionário de inscrição, 2022).

Mendes (2017) argumenta que a inclusão escolar pode assumir apenas o ato ou, de fato, o efeito de incluir. Para a autora, o ato de incluir significa assumir a ação de matricular e inserir fisicamente o aluno na classe comum da escola regular, que poderia ser nomeado como “escolarização na classe comum da escola regular” (p. 72). Já o efeito de incluir é entender que

a matrícula e presença física não são suficientes e, portanto, considerar a escolarização em longo prazo, pensando na inserção social, no desenvolvimento pessoal e na conquista de cidadania dos estudantes. Dessa maneira, considerando que a LPe2 defende a necessidade não só da matrícula, entende-se que ela representa a inclusão escolar por seu efeito e não apenas pelo ato.

De acordo com os princípios de inclusão escolar pontuados por Mendes (2017) é possível garantir que a inclusão escolar aconteça em favor dos estudantes PAEE dentro das classes comuns das escolas regulares. Mas, para que todos esses princípios sejam cumpridos, há outros aspectos que merecem atenção. As participantes destacam elementos importantes na organização escolar para que a inclusão escolar se operacionalize. A LPe1 e a P3 enfatizam que a inclusão escolar deve pensar na formação dos profissionais da educação.

Necessidade de organização da unidade escolar, assim também a formação de professores e toda equipe escolar para receber as crianças PAEE (LPe1, Fórum do vídeo Cuerdas, 2022).

Nos tempos atuais a inclusão foi pensada para o estudante, esquecendo o preparo que os profissionais de educação necessitam (P3, Fórum de apresentação, 2022).

A escola tem que estar preparada fisicamente e pedagogicamente para receber e acolher as crianças PAEE, é preciso também um trabalho em conjunto com profissionais especialistas para que o desenvolvimento aconteça [...] é preciso um trabalho em conjunto da escola, família, uma equipe especializada para que a inclusão aconteça de maneira satisfatória (LPe1, Questionário de inscrição, 2022).

Além da importância da formação inicial e continuada e do trabalho colaborativo, discussão realizada anteriormente na fundamentação teórica desta pesquisa, há estudos recentes que discutem a necessidade de redes de apoio para colaborarem com os professores e estudantes PAEE em classe comum (Calheiros, 2019; Lopes; Mendes, 2021). Para Lopes e Mendes (2021), “se faz necessário o envolvimento de diferentes profissionais, formando redes de apoio, que juntos busquem tornar as escolas comuns acessíveis e assegurar o acesso, permanência, aprendizado e participação dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)” (p. 2). Isto significa que é preciso, além do professor de sala regular e do professor especialista da Educação Especial, a atuação de profissionais de diferentes áreas.

Para Calheiros (2019, p. 27), essa equipe multiprofissional seria “formada por profissionais da área da educação, da Educação Especial, da saúde/reabilitação, de forma a trabalharem colaborativamente em prol dos estudantes PAEE” e teria como objetivo “pensar junto com as unidades escolares sobre seus próprios problemas em inclusão escolar, buscando equacioná-los de forma colaborativa e racional, acionar a rede de serviços de Educação Especial, para garantir os suportes necessários à educação dos estudantes do PAEE”. Neste sentido, o trabalho colaborativo não se restringiria a dois profissionais e sim se estenderia a

uma rede de apoio colaborativa, em busca da inclusão escolar de qualidade para o PAEE e com o devido suporte para os professores.

A P.AEE1 indica também o AEE como importante nesse processo de inclusão escolar e, assim como a LPe3, salientam o papel da família. Ainda, a LPe3 ressalta que uma boa estrutura da escola é fundamental.

Acredito no processo de inclusão, com apoio de recursos humanos, apoio do AEE, gestão, professores e familiares envolvidos em todo esse processo (P.AEE1, Questionário de inscrição, 2022).

A importância que os pais, as escolas os educadores e se possível até mesmo o Estado, estarem unidos para criar um ambiente escolar cada vez mais inclusivo (LPe3, Fórum sobre o caso de ensino, 2022).

Acredito que o preparo da escola e seus professores seja o primeiro passo [para a inclusão escolar], tanto na parte estrutural como comportamental. Assim sendo, a escola tendo estrutura e os professores preparados, o segundo passo seria conscientizar os pais (LPe3, Questionário de inscrição, 2022).

Se a escola e seus professores estiverem bem instruídos e preparados, conseguem auxiliar os pais, além de poder pensar e implementar soluções em conjunto com a escola para criar um ambiente de acolhimento e inclusão (LPe3, Questionário de inscrição, 2022).

Acredita-se que a estrutura da escola pode ser pensada por meio da eliminação das barreiras físicas/arquitetônicas. O conceito de *Design Universal*, que inspirou o DUA, refere-se justamente à acessibilidade para todos, “de modo que todos possam ter acesso, sem qualquer limitação [...] independentemente das suas condições ou impedimentos” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150). As escolhas de materiais apresentadas por Maia *et al.* (2020) são pertinentes nesse contexto, salientando a necessidade de acessibilidade nos ambientes escolares.

Dando sequência às representações apresentadas pelas professoras e licenciandas anteriormente, elas destacaram também as famílias e o papel da gestão para construção da inclusão escolar. Acredita-se que os gestores devam ter como responsabilidade o objetivo de estabelecer o elo entre a família e os professores, a família e a escola, buscando auxiliar para que a vida dos estudantes PAEE estejam interligadas nesses dois contextos.

Cabe aos gestores acompanharem e proporcionarem de perto o desenvolvimento integral dos educandos, buscando promover por um lado as conquistas individuais e coletivas e por outro lado, trabalhar com o conhecimento das diferenças individuais e o respeito por elas por meio de discussões, reflexões, interação com a família, comunidade, corpo docente e os demais no processo educativo (Azevedo; Cunha, 2008, p. 65)

Ainda sobre como deve ser a organização da escola para a inclusão, a P1 indica a necessidade de recursos e a P3 das políticas públicas.

Com apoio, recursos e orientações [como deve ser a organização da escola para a inclusão] (P1, Questionário de inscrição, 2022).

[...] creio que a educação inclusiva e sua discussão envolve todas as políticas públicas [...] (P3, Fórum de apresentação, 2022).

Compreende-se que as políticas públicas educacionais brasileiras devam ser construídas para atuarem em benefício da inclusão escolar do PAEE nas classes comuns das escolas regulares. Políticas que promovam a formação continuada de professores, que invistam em recursos pedagógicos e materiais para as escolas, que garantam o envolvimento de profissionais para comporem a rede de apoio. Políticas públicas que garantam a educação de direito proposta pela Constituição de 1988, mas também uma educação de qualidade, “uma educação integral, inclusiva e emancipatória” (Pantaleão; Hora; Gaspar, 2017, p. 88).

Caminhando para o fim das representações desta subcategoria de análise, as participantes P3, P.AEE3 e P2, compreendem a inclusão escolar como um processo. Processo este que em suas palavras, pode ser “lento”, “árduo” e/ou “trabalhoso”.

A educação inclusiva é um trabalho difícil e demorado. Infelizmente tem que ocorrer uma transformação em toda a sociedade para entender as necessidades de cada criança com deficiência (P3, Fórum de apresentação, 2022).

A inclusão é um processo lento, mas quando feito em conjunto o resultado é extraordinário. É preciso que a inclusão seja trabalhada com as crianças desde cedo para que o aprendizado seja rico e sem preconceitos (P.AEE3, Fórum do vídeo Cuerdas, 2022).

Sabemos que o processo de inclusão é um processo árduo, trabalhoso, mas podemos perceber que quando pensado em conjunto, o trabalho flui e os objetivos são alcançados [...] basta ter envolvimento de todos que tem o mesmo ideal, que o projeto de educação inclusiva funciona (P.AEE 3, Fórum – Escola William Henderson, 2022).

É um trabalho árduo [a inclusão escolar], de formiguinha, cada uma precisa fazer sua parte (P2, Fórum sobre o vídeo Cuerdas, 2022).

Ao que parece, a inclusão escolar é um processo a longo prazo e que não se dá de maneira simples, é um processo reconhecido pelas participantes como possível, caso a inclusão seja trabalhada dentro e fora das escolas, em parceria com todos os envolvidos. A P.AEE2 complementa essas representações, trazendo o fator do acolhimento do PAEE.

Uma escola com capacidade para acolher bem esse aluno [sobre o processo de inclusão escolar]. (P.AEE2, Questionário de inscrição, 2022).

Nesse sentido, concorda-se com Capellini e Mendes (2004, p. 599) que o objetivo de uma escola inclusiva é

desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, sempre solicitando apoio de instituições e especialistas quando se fizer necessário. É uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, mais justa e solidária.

Para que isto aconteça, assim como revelaram as representações das professoras e licenciandas, deve haver um empenho coletivo entre todas as partes envolvidas, que passa por responsabilidades da gestão da escola, dos professores, dos demais profissionais envolvidos na rede de apoio, das famílias e do Estado. Estando essas partes em sintonia, o que não é uma tarefa simples, há de se ter uma organização escolar de excelente qualidade, considerando o estudante PAEE e sua inclusão escolar.

6.1.3 Representações sobre o processo de ensino e de aprendizagem

Nesta subcategoria de análise, serão apresentadas as representações das professoras e licenciandas no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem, buscando identificar de qual maneira as participantes entendem que deve ser o trabalho com esses alunos dentro da sala de aula, isto é, se deve haver planejamento, se as crianças devem ser tratadas de acordo com suas necessidades ou como um grupo homogêneo, como deve ser a relação entre os estudantes PAEE e o restante da turma, enfim, buscando revelar representações do contexto da sala de aula. No entanto, o foco não será em estratégias pedagógicas específicas para esse processo de ensino e de aprendizagem e sim para as atitudes, valores e princípios representados pelas participantes. Nesta subcategoria, não há dados da P.AEE1 e nem da P.AEE2.

A LPe1 se referiu ao planejamento, dividindo-o em planejamento da equipe escolar e planejamento do professor.

Se a equipe escolar estiver engajada com um planejamento adequado e se todos os alunos forem tratados de forma igualitária, o desenvolvimento da aprendizagem acontece. O papel do professor é fundamental para que a inclusão aconteça dentro da sala de aula e que o amor e o carinho sejam expressos no olhar para todos os alunos sem distinção, sem diferenças (LPe1, Formulário de finalização, 2022).

O professor tem que estar preparado e ter um planejamento de didática para interagir com as crianças com igualdade, criando um bom relacionamento na sala de aula (LPe1, Questionário de inscrição, 2022).

Apesar de não explicitar em sua narrativa se o “planejamento adequado” da equipe escolar refere-se ao Projeto Político Pedagógico (PPP), acredita-se que enquanto documento norteador, construído coletivamente, é o PPP que existirá pelo coletivo, em favor da inclusão escolar. Para Santos (2010, p. 12), o PPP

[...] se propõe a responder a um feixe de indagações de seus membros, tais como: qual educação se quer e qual tipo de cidadão se deseja, para qual projeto de sociedade? O PPP propõe uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, alunos e demais interessados em educação. Todas as intenções da escola, reunidas no Projeto Político Pedagógico, conferem-lhe o caráter POLÍTICO, porque ele representa a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais. O PPP ganha status PEDAGÓGICO ao organizar e sistematizar essas intenções em ações educativas alinhadas com as prioridades estabelecidas. O caráter coletivo e a necessidade de participação de todos é inerente ao PPP, pois ele não se resume a um mero plano ou projeto burocrático, que cumpre as exigências da lei ou do sistema de ensino. Trata-se de um documento norteador das ações da escola que, ao mesmo tempo, oportuniza um exercício reflexivo do processo para tomada de decisões no seu âmbito.

Desta forma, caso a escola esteja, de fato, buscando ser inclusiva e veja o PPP nesta perspectiva citada acima, haverá intenções, prioridades, ações educativas e decisões pensadas de acordo com as demandas dos estudantes PAEE e, portanto, da inclusão escolar. Contudo, é importante destacar que este processo de elaboração e cumprimento do PPP só é possível por meio da disposição, envolvimento e comprometimento da comunidade escolar.

Os excertos da LPe1 ainda revelam que os alunos devem ser tratados de “forma igualitária”, “sem distinção, sem diferenças” e o professor deve interagir “com igualdade”. Apesar de a licencianda atrelar essas representações aos sentimentos de amor e carinho, no sentido de estabelecer uma relação agradável entre professor e aluno, compreende-se que é preciso romper com um viés de homogeneização dos estudantes.

É preciso reconhecer que as diferenças entre os estudantes existem e devem ser atendidas, cada qual com suas necessidades. Nas palavras de Mendes (2017, p. 82), a educação que “separa fisicamente os alunos é inerentemente discriminatória, desigual e, conseqüentemente, injusta. Por outro lado, a educação que meramente iguala [...] também pode ser discriminatória, desigual e injusta, se não responde às necessidades diferenciadas de alguns alunos”. Por isso, o que é o mesmo para todos são os direitos, mas há de se considerar as diferenças, ou seja, direito à diferença na igualdade de direitos.

Nesse sentido, o planejamento do professor, elencado na representação da LPe1 deve acontecer nesse sentido, buscando considerar as diferenças, sem fazer delas fonte de inferiorização para o processo de ensino e de aprendizagem. Discutido anteriormente, destaca-se o DUA, o ensino colaborativo e os ajustes curriculares como estratégias, mas também como concepções importantes para o planejamento docente. Mas, antes disso, é preciso reconhecer que os estudantes, todos eles, são capazes de aprender. Isto significa ir no sentido oposto dos conhecimentos simplificados e simplórios. Para Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2017, p. 115), os currículos não podem ser reduzidos

a atividades xerografadas, jogos, uso do computador, atividades de recorte e colagem, exercícios direcionados a “alfabetização (reduzida ao reconhecimento de letras, sílabas e palavras simples), sem uma relação profícua com o estabelecido para a turma em que o estudante se encontra matriculado, bem como com suas necessidades/trajetórias de desenvolvimento humano e os conhecimentos que ele constitui em sua vida cotidiana.

Isso significa que, apesar dos ajustes por vezes necessários, as atividades para o PAEE devem ser pensadas de acordo com o ano de estudo em que o estudante se encontra, sem infantilização (caso o estudante não seja criança), em sintonia com o conteúdo estabelecido para o restante da turma e as necessidades do estudante PAEE. Além disso, considerar o contexto social, cultural e familiar em que a criança está inserida fora da escola. As participantes P1, P2, P3, P.AEE3, LPe1 e LPe3 corroboram com essa discussão por meio de suas representações, apontando que

É sempre muito importante pensarmos no conjunto [de estudantes] por completo e nas suas singularidades (P1, Fórum sobre o caso de ensino, 2022).

Nenhum aluno é igual. Cada aluno, um aprendizado diferente para o professor (P2, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

Desenvolver atividades onde todos os alunos possam participar, mesmo que seja necessário repetir várias vezes a atividade, utilizar diferentes estratégias (P.AEE3, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

Em uma sala de aula não dá para ensinar os alunos de uma única maneira (LPe1, Fórum sobre o caso de ensino, 2022).

É impressionante a determinação da professora [da escola William Henderson], e como o trabalho pedagógico criado por ela envolve toda turma (LPe1, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

Acompanhar a turma como um todo, e observar o individual da maneira que for possível, e assim que os problemas forem identificados, implementar a solução mais cabível com a realidade de cada caso (LPe3, Questionário de inscrição, 2022).

Considerando então que o professor deve levar em conta em seu planejamento a heterogeneidade dos seus estudantes de sua turma, importando-se com o indivíduo e com o coletivo, Santos e Mendes (2021, p. 44) propõem uma abordagem em que é possível “acompanhar o indivíduo no coletivo da turma”. A abordagem que é denominada como *Differentiated Instruction*, traduzida pelas autoras como Abordagem do Ensino Diferenciado (AED) e tem como principal referência a pesquisadora Carol Ann Tomlinson.

A AED é fundamentada em cinco princípios básicos que precisam ser articulados pelos professores. São eles: currículo de qualidade; avaliação contínua; respeito às habilidades e

interesses dos alunos; agrupamentos flexíveis; e comunidade de aprendizagem. Santos e Mendes (2021, p. 42) resumem esses princípios, indicando que

A qualidade do currículo se relaciona com a forma como os professores qualificam os objetivos da aprendizagem. A avaliação contínua diz respeito à forma como os professores pesquisam e coletam informações sobre os seus alunos e as usam para direcionar os objetivos, as aprendizagens e habilidades para responder apropriadamente às necessidades deles. O terceiro princípio implica em lançar mão de tarefas que respeitem as habilidades e interesses dos alunos, que se relacionem com a ampla escolha de atividades, com o nível de preparo, interesses e tendências dos alunos. Agrupamentos flexíveis dizem respeito à forma como o professor utiliza, na aula, uma variedade de configurações para garantir que os alunos tenham a mesma oportunidade de aprender e possam trabalhar com todos os colegas. Finalmente, comunidade de aprendizagem implica em construir um ambiente que faça com que os alunos se sintam felizes, confortáveis, aceitos e apoiados em seus processos de aprendizagem.

Dessa maneira, entendendo que não há turmas homogêneas e considerando os princípios da AED, o PAEE pode alcançar os níveis máximos possíveis dos padrões curriculares gerais dentro das salas de aulas comuns (Santos; Mendes, 2021). “A AED, como outros modelos que visam favorecer a inclusão escolar, é uma proposta de apoio à sala de aula como uma comunidade, portanto universal, que beneficia todos os estudantes com ou sem deficiências, talentos especiais e superdotação” (Santos; Mendes, 2021, p. 48). Vale ressaltar que a AED é uma das possibilidades para criação de estratégias de ensino que podem ser adotadas pelos professores.

A seguir, a LPe1 destaca também as atividades pedagógicas de acordo com a realidade e necessidades dos estudantes PAEE. No entanto, relaciona a deficiência com limitação. Em suas palavras, os estudantes sem deficiência devem entender “as limitações do colega PAEE”.

Toda equipe escolar tem que elaborar um trabalho em conjunto com a família, conhecendo um pouco da rotina diária da criança, como é sua interação em casa e com isso o professor poderá elaborar atividades pedagógicas de acordo com suas necessidades. Em sala de aula é também muito importante que toda a turma conheça e entenda as limitações do colega PAEE, para que o trabalho envolva toda a turma (LPe1, Fórum sobre o vídeo Cuerdas, 2022).

Para uma efetiva inclusão escolar considera-se o quanto é importante ter cuidado com os termos utilizados. É imprescindível que os estudantes reconheçam que as diferenças existem e devem ser respeitadas, sem serem vistas como algo negativo; o termo “limitação” pode ter uma conotação negativa. Atualmente o conceito de capacitismo está visibilizado nas diferentes mídias. Ferreira (2023) argumenta que o capacitismo surge como uma tentativa de proteger e/ou “ajudar a outra pessoa, de condecorar suas realizações ou de cumprimentar suas conquistas. No entanto, essas ‘boas intenções’ estão carregadas de preconceito e de uma concepção de

incapacidade. A pessoa com deficiência é enaltecida por (r)existir com deficiência” (Ferreira, 2023, p. 151). O glossário de acessibilidade¹⁸ define o capacitismo como

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’.

Por essas definições, é preciso certo cuidado ao pensar nos estudantes PAEE com “limitações”, como se fossem menos capazes e deva se esperar pouco ou menos do que o usual desses alunos. Nesse sentido capacitista, preconceituoso e opressor, questiona-se a capacidade e autonomia da pessoa com deficiência (Marchesan; Carpenedo, 2021), sendo que a inclusão escolar deve buscar dar o sentido exatamente oposto, proporcionando liberdade, oportunidades, aprendizagens significativas e autonomia para o PAEE. A deficiência não pode ser vista como limite e sim como potência.

Adiante, a P3 destaca que

O envolvimento dos docentes é o que faz a diferença [no processo de ensino e de aprendizagem] (P3, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

O “envolvimento” do qual a professora retrata pode referir-se também ao planejamento e a criação/utilização de diferentes estratégias de ensino. Mas, além disso, é possível entender esse envolvimento como a responsabilidade e o empenho que o professor deve assumir para fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Isso significa a necessidade de o professor estabelecer certa aproximação com seus estudantes, buscando conhecê-los suficientemente para que se desenvolvam e aprendam.

Nesse sentido, entendendo que cada estudante é único em suas possibilidades e dificuldades, não há como conceber o processo de ensino e aprendizagem como algo uniforme. Evidentemente, há benefício em uma equipe de professores que estão de acordo em suas intenções quanto aos reais ideais de inclusão escolar, mas o trabalho do dia a dia vai acontecer a partir de estudantes singulares e situações específicas. Não é possível padronizar a atuação de professores, dando-lhes regras e manuais, por exemplo, considerando que cada contexto de sala de aula é um.

¹⁸ Glossário de acessibilidade da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html>. Acesso em: 2023.

Por fim, uma última representação, da LPe3, que expõe

Se necessário, criar uma classe especial, ou incluir adaptações e acompanhamento especial para os alunos seguirem na classe regular (LPe3, Questionário de inscrição, 2022).

Neste excerto, a participante coloca que ocasionalmente, deve se recorrer a “classe especial” e “acompanhamento especial”. Em sua perspectiva, essas ações extraclasse são necessárias para que os estudantes PAEE possam ser incluídos em sala de aula regular. No entanto, para que essas ações extraclasse sejam significativas, é preciso pensar em um ensino diferenciado que atenda às reais necessidades dos alunos PAEE. Pensando nessas ações por meio do AEE, entende-se que ele não pode ser o mesmo para todos, pois um atendimento único não é suficiente para atender os estudantes PAEE. Na verdade, eles não devem ser tratados com igualdade e sim com equiparação de oportunidades.

Porém, sabe-se que o ensino diferenciado no AEE nem sempre existe. Para Mendes (2017, p. 81)

a falta de ensino diferenciado, principalmente nos serviços especializados, é fruto da falta de investimento, de profissionalização e de melhores condições de trabalho para as pessoas que atuam nesses espaços. Ademais, se, de fato, eles não conseguem executar seus serviços como deveriam, não significa que esses serviços devam ser desconsiderados, na medida em que a extinção não vai resolver o problema de como prover uma escolarização melhor qualificada para esses alunos.

Portanto, concorda-se com a LPe3 de que, quando houver necessidade os estudantes PAEE devem receber outros tipos de atendimento para além da classe comum. Atendimento esse que preze pelo ensino diferenciado. No entanto, a ausência do ensino diferenciado principalmente no AEE não significa que ele deva deixar de existir, essa não é a solução. O intuito é buscar estar sempre conectado com a demanda de cada estudante, de acordo com o contexto em que está inserido, para que possa ser melhor incluído na classe regular. Para isso, desconsidera-se a padronização do AEE.

6.2 Desafios e formas de enfrentamento reveladas pelas participantes da ReAD

Considerando os dados das participantes que responderam o TCLE e aceitaram participar da pesquisa (nove participantes), os desafios foram organizados em duas subcategorias, conforme o Quadro 8 a seguir.

Esses dados foram obtidos por meio das atividades das participantes registradas no AVA da Atividade de Extensão “Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e conversas profissionais”.

Quadro 8 - Desafios elencados pelas professoras e licenciandas

Subcategorias	Desafios		
	Licenciandas (3)	Professoras de sala regular (3)	Professoras do AEE (3)
Desafios ao processo de ensino e de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Professores que limitam o aprendizado em sala de aula; - Falta de preparo dos professores; - Ensino infantilizado; - Alunos deixados de lado; - Falta de apoio da escola aos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel difícil do professor; - Professor com medo do novo; - Falta de acompanhamento dos estudantes PAEE; - Receio por parte da comunidade escolar; - Avaliação incoerente dos estudantes PAEE; - Solidão do professor; - Concepções e posturas desatualizadas dos professores; - Preocupação com a adaptação de conteúdo; - Distanciamento da turma em relação aos estudantes PAEE; - Contexto pós-pandemia; - Desafiador e trabalhoso o trabalho com os estudantes PAEE; - Aulas e atividades que não deram certo (visão da professora). 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores acomodados (visão entre pares); - Situações inesperadas; - Não conseguir seguir o planejamento; - Adoecimento do professor; - Falta de apoio da Secretaria de Educação.
Condições de trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade formativa dos professores; - Escolas despreparadas; - Falta de adaptação e acessibilidade nas escolas; - Estrutura inadequada das escolas para atender o PAEE; - Família ausente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Internet insuficiente; - Poucos computadores para muitos estudantes; - Número elevado de estudantes por turma; - Professores sem tempo para formações; - Falta de valorização da carreira docente; - Barreiras físicas nas escolas; - Profissionais pouco preparados; - Currículo sem abertura para adaptações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Luta pelo reconhecimento de direitos.

Fonte: elaborado pela autora.

Os desafios revelados nesta subcategoria se apresentaram como situações complexas, para as quais as participantes não possuíam todos os elementos para resolver. No entanto, foram momentos em que elas não paralisaram frente às situações, mas se movimentaram, se colocaram em ação para enfrentá-las. Assim, encontraram as formas de enfrentamento dos desafios (formação, apoio de outros profissionais, busca por diferentes estratégias), reveladas nas narrativas.

As formas de enfrentamento dos desafios foram maneiras que as professoras e licenciandas encontraram para lidar com os desafios, seja pela utilização de diferentes

estratégias de ensino, pela ajuda de seus pares ou de especialistas e até mesmo de órgãos como a Secretaria de Educação. As formas de enfrentamento não foram elencadas no Quadro 8, no entanto, irão compor a descrição e análise dos desafios, conforme as subcategorias a seguir. Dessa maneira, as narrativas desta categoria são mais longas, pois considera-se importante não fragmentar os desafios de suas formas de enfrentamento.

6.2.1 Desafios ao processo de ensino e de aprendizagem

As três categorias de participantes (licenciandas, professoras de sala regular e professoras do AEE) evidenciam desafios sobre o processo de ensino e aprendizagem. No geral, todas apontam esse processo como desafiador e permeado por dificuldades. Alguns depoimentos revelam também o pouco domínio do conhecimento profissional para ensinar considerando determinadas características dos alunos, a exemplo do relato da P1 sobre sua aluna com deficiência física.

Destaca-se que algumas narrativas apresentadas nesta subcategoria também expressam desafios relacionados às condições de trabalho docente e, não pareceu ser viável separar esses depoimentos. Então, em algumas situações, os dados das duas subcategorias se relacionam.

Sobre as formas de enfrentamento dos desafios relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem, os dados revelam como as professoras e licenciandas encontram meios para enfrentar e tentar superar aquilo que para elas é, em um primeiro momento, complexo e/ou desconhecido.

Um dos desafios revelados refere-se ao fato de não saber o que fazer diante de estudantes PAEE com determinadas características. A P1 relata duas experiências: uma com uma estudante sem os dois braços e outra com uma aluna surda. Já a P3 apresenta seu depoimento com um estudante com paralisia cerebral.

Ao me deparar pela primeira vez em sala de aula com um aluno especial confesso que fiquei preocupada em como saber lidar, escutar e ensinar. Minha primeira aluna foi uma menina que estava na 1ª série do Ensino Médio. Quando entrei em sala lá estava ela, ela não tinha os dois braços, minha preocupação inicial foi: como irei adaptar o conteúdo a ela? Como ela irá trabalhar em sala de aula? Logo após observar toda a situação vi que a dificuldade maior era minha, pois ela me impulsionou a entender melhor e inclusive incentivar os demais alunos, uma vez que ela não necessitava das mãos para realizar as atividades, ela escrevia com os próprios pés. Os demais alunos ao ver esta cena começaram a refletir sobre: “o que estou fazendo aqui reclamando enquanto minha colega com mais problemas realiza muito mais?” e a partir deste início comecei a entender melhor que muitas vezes criamos dificuldades que para nossos alunos são apenas rótulos e eles já se adaptaram a isto. Vale lembrar que alguns alunos tem sim um certo distanciamento por não saber agir ou como conversar com pessoas com alguma dificuldade e por medo preferem deixar de lado (P1, Relato de experiência, 2022).

Este ano pude ter o prazer de conhecer e dar aula a uma aluna com surdez e muitos alunos se afastavam por não saber lidar. Eu como professora tentei mudar esta ideia dos demais alunos aos poucos, dizendo que por ela ter as limitações dela não deveria ser deixada isolada e sem amigos. Com esta fala e atitudes os alunos começaram a tentar aprender e se comunicar com ela melhor, mas após 3 meses ela mudou de escola e muitos ficaram tristes pois criaram laços de amizade com ela. No final devemos entender que como professores temos esta capacidade de ajudar, orientar, instruir para uma sala, comunidade e mundo melhor sem tantas desavenças e diferenças (P1, Relato de experiência, 2022).

Engraçado como acreditamos que estamos prontos para todos os desafios. Nasci em uma cidade no interior de São Paulo, filha de professora de classe de Educação Especial do Estado, diretora da APAE e irmã de portador de Síndrome de Down. Acreditava veementemente que estava livre de qualquer desafio, afinal cresci em um ambiente aonde meu pensamento não dava importância ao debate da inclusão pois enxergava como algo normal e corriqueiro. Assim, encontrei meu primeiro desafio como professora em 2017. Apesar da experiência pessoal, meu lado profissional se perdeu. V., aluno com paralisia cerebral, sem domínio da coordenação motora e com dificuldade de comunicação, frequentava o terceiro ano do ensino médio, eu, a professora de filosofia recém ingressa no estado tinha o desafio de tornar a aula algo produtivo, válido para aquele educando. Cada aula foi um erro, sem qualquer instrução ou informação todas as atividades elaboradas foram em vão. Inicialmente preparei texto de baixa complexidade e buscava que o aluno encontrasse palavras chaves, relacionadas a matéria ministrada para uma sala de 42 alunos, sem sucesso; afinal V. precisava de orientação específica o que tornava impossível diante de uma sala lotada. Mais uma tentativa: expressar através da pintura o que o estudante estava sentindo; outra frustração, o educando não conseguia segurar o lápis, assim o material caía toda a hora, tornando impossível realizar a atividade. Novas tentativas, outros erros e assim seguiu três meses. Sem nenhum sucesso, sem nenhuma interação, sem qualquer produtividade. Após inúmeras tentativas e com a frustração pessoal tomando conta do meu lado profissional, decidi gravar mensagens de voz, assim todas aulas eu gravei explicações breves e didáticas, com exemplos infantis muitas vezes. Encerramos o ano letivo, diploma na mão. Como saber se o aluno aprendeu? Como realizar uma avaliação? São questões que hoje não encontrei as respostas (P3, Relato de experiência, 2022).

As narrativas evidenciam, além dos sentimentos de preocupação e frustração, ausências na formação. No caso da P1, por exemplo, antes de começar a pensar em como adaptar o conteúdo ou como seria o trabalho em sala de aula com a estudante sem os dois braços, sua primeira ação deveria ser em função de conhecer sua aluna e identificar suas habilidades e o que já sabia fazer, como utilizar os pés para escrever, fato que ela foi descobrir só depois de iniciar o trabalho com a aluna.

De forma parecida, a P3 com seu aluno com paralisia cerebral, revela que suas ações aconteceram por meio de tentativa, erro e nova tentativa. Apesar de conhecer algumas características do estudante V., elas não foram o ponto de partida para o planejamento da professora. Dessa forma, mesmo que em razão de sua trajetória de vida estivesse sensibilizada para a inclusão, isso não garantiu que ela desenvolvesse, a princípio, práticas inclusivas. Os dilemas apresentados por ela em “Como saber se o aluno aprendeu? Como realizar uma avaliação? São questões que hoje não encontrei as respostas”, demonstram esse aspecto.

A P3 apresenta maneiras que encontrou para enfrentar os desafios pedagógicos em relação ao seu aluno com paralisia cerebral, ainda que, em sua perspectiva, tenham sido tentativas em vão. Foram três estratégias diferentes relatadas: 1) textos de baixa complexidade para encontrar palavras-chave; 2) pinturas para expressar sentimentos; 3) gravação de mensagens de voz com explicações. Os erros com essas estratégias também foram indicados pela professora, como o fato de não conseguir acompanhar o estudante na realização das atividades em razão da quantidade de alunos na turma, a falta de coordenação motora fina que fazia com que o estudante V. não conseguisse segurar os lápis para fazer os desenhos e, no caso das mensagens de voz, os exemplos infantilizados.

Considerando que no ano (2017) do relato de experiência apresentado pela P3 ela tinha dois anos de docência e, portanto, era iniciante na carreira, agir por tentativa e erro pode ser analisado como algo característico do início. Naquele momento a P3 estava diante de dois desconhecidos: o próprio trabalho docente e a atuação com estudante PAEE. Para Huberman (1995) essa confrontação inicial frente à complexidade da situação profissional é característica do início de carreira. Para o autor, a sobrevivência à essa fase perpassa pelo

tatear constante, a preocupação consigo próprio (estou a me aguentar?), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relação demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (Huberman, 1995, p. 39).

Não é possível saber se havia essa possibilidade, mas, caso fosse possível, nos três casos as professoras poderiam solicitar ajuda de um/a professor/a da Educação Especial para elaboração de materiais/recursos específicos para cada estudante. Manzini e Santos (2002) argumentam que “a decisão de escolher um recurso é bilateral, deve auxiliar ao aluno e ao professor. Essa decisão pode ser totalmente diferente em se tratando de dois alunos com a mesma deficiência” (p. 3). Por isso a importância da colaboração entre professor de sala regular e professor especialista para juntos buscarem as melhores opções dentro de cada situação específica.

Se assim fosse feito com os três estudantes citados anteriormente, possivelmente o processo de ensino e de aprendizagem melhoraria, beneficiando as professoras e alunos/as. Manzini e Santos (2002, p. 6-7), apontam que a busca por soluções é um processo que perpassa

1) Entender a situação que envolve o estudante: escutar seus desejos; identificar características físicas/psicomotoras; observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar; reconhecer o contexto social. 2) Gerar ideias: conversar com usuários (estudante/família/colegas); buscar soluções existentes (família/catálogo); pesquisar

materiais que podem ser utilizados; pesquisar alternativas para confecção do objeto. 3) Escolher a alternativa viável: considerar as necessidades a serem atendidas (questões do educador/ aluno); considerar a disponibilidade de recursos materiais para a construção do objeto – materiais, processo para confecção, custos. 4) Representar a ideia (por meio de desenhos, modelos, ilustrações.): definir materiais; definir as dimensões do objeto – formas, medidas, peso, textura, cor, etc. 5) Construir o objeto para experimentação: experimentar na situação real de uso. 6) Avaliar o uso do objeto: considerar se atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado; verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador. 7) Acompanhar o uso: verificar se as condições do aluno mudam com o passar do tempo e se há necessidade de fazer alguma adaptação no objeto.

Isto mostra que a escolha e construção de materiais e recursos não é simples e rápida, mas deve ser feita com planejamento. Não se referem às adaptações do conteúdo específico, mas possivelmente contribuem para que ele seja compreendido.

Os relatos anteriores da P1 também revelam algumas concepções que precisam ser superadas em relação aos estudantes PAEE, para que a inclusão escolar possa ser bem-sucedida. Muitas vezes, são impostos rótulos aos estudantes PAEE, que acabam se adaptando a eles, mesmo sendo inadequado. É importante que os professores se atentem para compreensões sobre o PAEE que podem ser vistas como capacitistas, como a ideia de superação e/ou de limitações, mesmo que não haja intenção e, assim, acabar tendo “atitudes preconceituosas em relação à pessoa com deficiência” (Marchesan; Carpenedo, 2021, p. 5) e estendendo essas atitudes para o restante da turma. O ideal é trabalhar exatamente ideias contrárias a estas em sala de aula, para que se desconstrua o imaginário de que há um padrão de corpo perfeito ou que as pessoas com deficiência são sempre dependentes e incapazes de conquistarem sua autonomia (Marchesan; Carpenedo, 2021). Em seu relato, a LPe2 exemplifica essa problemática

Na experiência de estágio que estou tendo e o que já vivenciei em escola, na maior parte das vezes os professores acabam realmente limitando os alunos com deficiência, com receio do aluno não se interessar, não conseguir e afins (LPe2, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

A P.AEE3 revela em sua experiência, como utilizou de diferentes estratégias para conseguir fazer com que seus alunos PAEE pudessem aprender. O grande desafio se deu quando ela assumiu uma turma e se deparou com uma criança que ficava amarrada na carteira e gritava muito. Apesar do impacto que a situação causou, a professora não paralisou, mas, sensibilizada, procurou encontrar o interesse do estudante e, assim, conseguir aliar esse interesse com o processo de ensino e de aprendizagem.

Atuo na área da educação desde 2002 em salas regulares. Em 2020 fui convidada para trabalhar na APAE da minha cidade, porém, na área da assistência social. Em maio deste ano, uma professora se aposentou e por conta do trabalho que desenvolvi na área da assistência, me foi oferecida a vaga para assumir 2 salas de aula, ambas com alunos com deficiência múltipla ou intelectual. Fui informada que os alunos da turma da

manhã eram mais velhos e por esse motivo mais tranquilos, e que a turma da tarde eram crianças e algumas com muita dificuldade com relação a comportamento. No meu primeiro dia não tive problemas com a turma da manhã, alunos bastante receptivos e participativos levando em conta os comprometimentos cognitivos. A turma da tarde foi um choque, me deparei com um aluno amarrado na carteira que gritava a tarde toda. Pensei que não daria conta, mas aceitei o desafio e comecei a buscar alternativas para que esse aluno fosse introduzido nas atividades juntamente com o restante da turma. Todos os dias utilizava uma estratégia diferente, desde massinha, peças de encaixe, materiais sensoriais e nada chamava atenção do mesmo. Durante uma atividade envolvendo música percebi que esse aluno teve uma modificação no comportamento, se mostrou interessado e a partir de então percebi que o grande aliado seria a música. Todos os dias utilizava a música e o comportamento foi mudando. Montei um pen drive com músicas infantis que percebi que ele gostava e todos os dias deixava tocando na sala. 4 meses se passaram e hoje o aluno que ficava amarrado na cadeira e gritava a tarde toda, já se senta à mesa junto com os colegas, não é preciso mais amarrá-lo e ele adora músicas, se senta todos os dias perto da caixinha de som para apreciar e até dança em alguns momentos... E eu me sinto realizada pelo desafio vencido e cada dia mais feliz por estar percebendo a mudança e o desenvolvimento da autonomia desse aluno (P.AEE3, Relato de experiência, 2022).

A música foi o “ingrediente supremo” para que a professora enfrentasse o desafio e não permitisse a situação de violência que era deixar o aluno amarrado à carteira. Além disso, foi por meio desse recurso que a criança passou a conquistar sua autonomia e aprendizagens. Para Pinto (2013), não é somente “na parte educacional que a música terá efeitos visíveis na criança [...] Também a nível pessoal e social ela terá o seu impacto, pois a música é capaz de mexer com sentimentos, estados de espírito, com a memória e a concentração” (p. 22). Acredita-se que o elemento musical possibilitou a transformação não só em favor da professora que superou seu desafio, mas principalmente do aluno que encontrou na música a calma e novas maneiras de estar no mundo.

A P.AEE3 não indica se houve ou não ajuda de outros profissionais em sua experiência relatada. No entanto, conforme o que foi apresentado por Manzini e Santos (2002), observa-se que a professora passou pelo processo indicado, pois ainda que não tenha construído nenhum material, a música foi a alternativa encontrada para a inclusão do estudante PAEE. Além disso, houve avaliação feita pela professora de como a música foi experimentada pelo estudante, se atendeu às necessidades apresentadas por ele, além da postura assumida por ela para verificar as adaptações necessárias com o passar do tempo.

Observa-se que mesmo a P.AEE3 sendo professora especialista, ela se deparou com uma situação com um estudante Público-Alvo da Educação Especial que causou um choque com a realidade. Conforme Huberman (1995), a P.AEE3 precisou tatear a situação e as possibilidades para então encontrar alternativas de ação. Ou seja, experimentando várias estratégias e pensando sobre seus efeitos, ela encontrou uma possível solução.

Além disso, a P.AEE3 dá indícios de seu processo reflexivo enquanto professora. Diante dos desafios e formas de enfrentamento, ela compreendeu a “importância de os professores refletirem sistematicamente sobre o modo pelo qual suas práticas podem fomentar as aprendizagens de seus alunos, tanto para compreender melhor como isso pode ocorrer, como também para redirecionar suas ações pedagógicas, entre outras possibilidades” (Reali; Reyes, 2009, p. 12). Acredita-se que esse processo reflexivo só foi possível a partir das situações incertas e conflituosas apresentadas pela P.AEE3.

Portanto, a reflexão implica também tomada de decisão e controle de seu próprio desenvolvimento profissional. Assessoram essa discussão Reali e Reyes (2009, p. 21), apontando que

a busca da direção de suas aprendizagens e de seu próprio desenvolvimento favorece de um lado a aprendizagem de seus alunos e de outro a sua própria [...] A análise crítica das próprias ideias e práticas são estratégias importantes para a promoção do desenvolvimento profissional [...] tendo em vista o trabalho e papéis desempenhados por professores, escolas, salas de aula e outros contextos, sobre os alunos e suas aprendizagens, sobre os conteúdos ensinados e sobre si próprio como um profissional.

Adiante, a P2 aponta o trabalho com outros profissionais, como os professores de Educação Especial, estagiários(as) e colegas de trabalho (outras professoras de sala regular). Para a P2 aparentemente esses profissionais já faziam parte da rotina da escola.

Este é um ano desafiador. Escola Pública Estadual, pós-pandemia, alunos que ficaram quase dois anos sem estudar e foram direto para o 4º ano do Ensino Fundamental, alunos com dificuldade de aprendizagem, alunos que tiveram todo apoio dos pais e o uso da tecnologia. Três alunos da Educação Especial (dois Autistas e uma Síndrome de Down). Um aluno com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), outro aluno com TOD (Transtorno Desafiador de Oposição) e ainda outro com Crise de Ausência. São trinta e três alunos cada um com sua especificidade. Tenho aprendido muito com as professoras de Educação Especial itinerante, presentes na sala de aula uma vez por semana, duas aulas. E contado com alunos estagiários da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). Estou aprendendo a fazer o plano individual de cada aluno e a adaptar as atividades. Mas como já relatei tem sido desafiador e trabalhoso. Estou em constante aprendizagem e troca com as companheiras de trabalho. Estudando sempre para fazer a prática cada vez mais eficiente. E é claro também me benefico das experiências do trabalho de outros anos com alunos especiais. Mas este é o ano mais desafiador de minha vida como professora. Espero que seja o melhor para o aprendizado de todos os meus alunos e principalmente para meus alunos de Educação Especial (P2, Relato de experiência, 2022).

A narrativa da P2 mostra que o enfrentamento e superação dos desafios aconteceu ou está acontecendo com o devido apoio necessário, com suporte para as professoras e para os estudantes PAEE. Mostra também que o ensino não está sob a responsabilidade apenas do professor de sala regular, mas sim de um conjunto de profissionais. A P2 também aponta, além

do apoio, o “planejamento individual”, entendido como o Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

Para Calheiros (2019, p. 24), “o PEI é um elemento fulcral no processo educacional de crianças, adolescentes e jovens com deficiência em idade escolar”. Além disso, o PEI auxilia o currículo oficial, definindo e estruturando ações para auxiliar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, especificando atividades e profissionais necessários (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Nesse sentido, em linhas gerais, o PEI estabelece os serviços necessários para um estudante PAEE, tendo como base avaliações detalhadas e identificação das potencialidades do aluno, suas necessidades e sobre o que pode afetar suas habilidades para aprender e demonstrar aprendizagem (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Além disso, é

[...] um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas; um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário; um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante; um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos (Tannús-Valadão; Mendes, 2018, p. 10-11).

Assim como as autoras colocam, o PEI deve ser centrado no aluno, visando otimizar a inclusão escolar do PAEE nas classes comuns de escolas regulares. Sendo assim, não é um documento para não ser seguido, não serve para planejar o AEE e também não deve ser pensado somente pelos profissionais da Educação Especial. Além do mais, apesar de não haver um modelo específico para a construção do PEI, há elementos gerais que são importantes (Glat; Vianna; Redig, 2012; Pletsch; Glat, 2012), como nome, data de nascimento/idade, data do planejamento, ano escolar, capacidades e interesses (O que sabe? Do que gosta?), necessidades e prioridades (O que aprender/ensinar?), metas e prazos para a realização e intervenção (Em quanto tempo?), recursos e estratégias a serem utilizadas (O que usar para ensinar? Como?) e profissionais envolvidos na aplicação da proposta (Quem planeja? Quem aplica?).

De modo contrário ao que foi apresentado pela P2, a P.AEE2 relata uma experiência em que foram necessárias muitas tentativas e insistência para que conseguisse ao menos uma estagiária para ajudá-la em sala de aula.

O relato apresentado se passou no ano de 2011 em uma escola pública municipal na cidade de Parnaíba-PI. Sala de 1º ano com 20 alunos, composta em sua maioria por

meninos, espaço pequeno e com quatro crianças especiais, duas delas com Síndrome de Down (uma menina e um menino) e duas com TEA (uma menina e um menino), ambos com ausência de fala, sem parar quietos. A menina com Down chorava muito e o menino batia nos colegas. Não era uma turma tranquila e eu estava sozinha, por mais que planejasse uma aula boa, tudo saía diferente e isso me tirava do eixo. Ficava irritada, angustiada e percebi que estava andando em círculos. Conversava com a diretora sobre a situação, mas nada era resolvido. Fui até a Secretaria de Educação, relatei como estava a sala e pedi um professor de apoio, mas também não fui atendida. Entrei em desespero e já não tinha ânimo pra trabalhar, aquela situação estava me adoecendo. Combinei com os pais para ir buscar as crianças especiais mais cedo, duas vezes na semana duas saíam mais cedo, nos outros dois dias os outros dois e na sexta-feira todos ficavam o horário todo. Mas isso não era o certo, eles precisavam de um direcionamento, precisavam aprender. Quando percebi que a turma não estava aprendendo, que as crianças especiais não eram trabalhadas, então tomei a decisão de sair da turma e pedir transferência para outra escola. Fui até a Secretaria de Educação e pedi transferência. Quando perceberam a gravidade da situação, uma equipe foi até a escola e viram que era inviável o trabalho ser desenvolvido. A partir daí encaminharam uma professora de apoio para me ajudar. Era uma aluna do 5º período de Pedagogia, garota com vontade de aprender e com muita disposição. Começamos a colocar em ação o que era planejado, vimos que estava dando certo, a turma estava se normalizando, eu estava mais calma, conseguia dar atenção para as crianças especiais, eles já não saíam sem fazer nada (mas continuavam saindo mais cedo, como já citado acima). Chegamos ao final do ano e era hora de repassar a turma pra outra professora. Para minha surpresa ninguém queria a turma, então ficamos (eu a professora de apoio) no ano seguinte. Assim ficamos até o 3º ano, com os mesmos alunos. Claro que as crianças também amadureceram (e eu também) e nós conseguimos que fossem alfabetizados, as crianças especiais também mostraram avanços e, a partir do 2º ano, frequentaram o mesmo horário de aula dos demais colegas. Foram três anos de muito aprendizado, hoje os alunos já estão cursando o 3º ano do Ensino Médio, os alunos especiais: a menina com TEA está na AMA-PHB (Associação das Mães dos Autistas de Parnaíba), o garoto com TEA está cursando o 9º ano. O rapaz com Down está na APAE e a menina não tenho conhecimento de como se encontra hoje. Hoje eu só tenho que agradecer as crianças que me fizeram crescer como profissional, a parceira, as famílias que ajudavam e entendiam a situação, enfim, todos contribuíram para que eu me tornasse uma pessoa melhor, uma professora que acredita na inclusão e que continua lutando para que ela aconteça de fato e de direito (P.AEE2, Relato de experiência, 2022).

Destaca-se que foram muitos os desafios enfrentados pela P.AEE2 para que conseguisse o suporte necessário. Nesse percurso, ela precisou optar por ações de “sobrevivência”, ou seja, ações que ela sabia que estavam erradas, como pedir para as crianças irem embora mais cedo ou pedir sua transferência para outra escola, mas que foram as alternativas encontradas para enfrentar os desafios relacionados à falta de apoio. Apesar de a P.AEE2 apresentar certo tempo de experiência (mesmo no ano de 2011), há características típicas do início da docência presentes na sua narrativa. No entanto, neste caso, as ações de sobrevivência não estavam relacionadas com o tempo de experiência e sim com a novidade da situação de ensino (Lima *et al.*, 2007), ou seja, uma turma do 1º ano com 20 alunos sendo quatro deles PAEE. Mesmo a P.AEE2 sendo uma professora especialista, os desafios para atuar com estudantes PAEE dentro da classe regular estavam presentes. Assim como no relato de experiência apresentado pela P.AEE3.

A P.AEE1, assim como revelado também pela P2 anteriormente, revela a busca pela formação continuada, seja para aprimorar a prática ou como uma das formas de enfrentamento para responder aos desafios.

Atuo na Sala de Recurso Multifuncional há 15 anos. Pela escola já passaram inúmeros estudantes com algum tipo de deficiência que fizeram parte ou não do Atendimento Educacional Especializado, cada estudante com suas singularidades e potencialidades. Em 2018 chega à unidade E., estudante com diagnóstico de TEA, 12 anos, não linguista, autônomo para as atividades de vida diária, vindo de escola especial. A responsável veio até a escola, conheceu os espaços, passou pelo processo de entrevista sempre muito solícita e conhecedora das características do TEA em suas minúcias. Ansiosa, eu esperava pelo primeiro dia de aula com E. Logo no primeiro encontro estranhei a presença do pai e da mãe, o estudante demorou para entrar na escola, como imaginado, pois havia saído de uma escola especial com 4 salas e estava agora em um prédio imenso com duas quadras, marquise, parque e 12 salas de aula, além da movimentação de 400 alunos em um único período. E. ao se deparar com esse boom sensorial começou a ter crises disruptivas, com episódios de heteroagressão direcionados à mãe. Nunca havia visto um episódio de tamanha agressividade, confesso que me assustei. Conseguimos acalmá-lo e o levamos para o ambiente da sala de recurso. Consegui orientar uma brincadeira motora e em um instante E. se aproximou para me conhecer, passou a mão em meu rosto e logo em seguida me mordeu com tamanha força que seus pais tiveram que intervir. Nesse instante a dor tomou conta, mas a dor maior foi perceber o sofrimento dos pais ao presenciarem essa situação e o próprio sofrimento de E. Logo depois desse episódio o estudante foi embora com sua família e eu tentei ser forte, pois ao longo da tarde ainda receberia mais alunos. As lágrimas rolaram em silêncio junto com medo do desconhecido, impotência e dor. Por ter sido um fato tão singular pedi ajuda a colegas da própria unidade e orientações a especialistas. Ah! Liguei para os responsáveis avisando para que E. não faltasse no dia seguinte, pois seria preciso estabelecer uma rotina. Essa situação me abriu para o Transtorno do Espectro Autista, passei a realizar cursos e realizar inúmeras leituras sobre o tema. Entendi que E. é hiper-responsivo e suas crises disruptivas são desencadeadas por dores, incômodos e sobrecarga sensorial. No decorrer daquele ano apresentou mais cinco episódios semelhantes, no ano seguinte, não passaram de duas crises e atualmente aluno do 9º ano, ainda apresenta episódios de crises, com baixa intensidade, percebemos que tenta se controlar diante das sobrecargas e demandas. Vivenciar todo esse movimento de inclusão na rede pública de ensino me fortaleceu ainda mais enquanto professora do AEE, pois tenho consciência de muitos outros estudantes com as mesmas características de E. chegarão a escola e contar com apoio de profissionais que conhecem, estudam, se atualizam será fundamental para garantir um trabalho de qualidade (P.AEE1, Relato de experiência, 2022).

Um relato bastante delicado e intenso, em que a professora passou por uma situação de violência física. Mesmo com medo e sentindo-se impotente, a professora não desistiu do estudante e de saber o que poderia fazer por ele. Decidiu contar com a ajuda da família, pedir ajuda de colegas, especialistas e, principalmente, compreender as especificidades do estudante PAEE por meio da busca de conhecimentos, para então conseguir auxiliá-lo em seu comportamento e, conseqüentemente, em sua inclusão escolar em sala de aula regular. Considera-se essa postura da professora como adequada, entendendo “formação docente como um *continuum* e reconhecendo que as constantes mudanças presentes na sociedade se refletem

na escola, exigindo dos professores, envolvimento em processos formativos que os auxiliem a fazer face aos desafios da prática profissional” (Gatti *et al.*, 2019, p. 244).

De modo contrário, as participantes P1, P.AEE3, LPe1 e LPe2 expõem suas visões sobre os pares, indicando concepções e posturas inadequadas que percebem em relação a outros docentes.

Um desafio inicial é como podemos trabalhar com uma média de 25 alunos em um mesmo ambiente e esperar que todos absorvam as mesmas ideias? Na educação assim como em nossas vidas podemos notar que cada um aprende e lida com as informações que recebem de maneiras diferentes, alguns aprendem lendo, outros ouvindo, escrevendo e até mesmo apenas observando. Vemos que vem sendo criadas barreiras invisíveis ao longo do tempo, muitos docentes se acostumaram com métodos arcaicos que perduram até mesmo hoje com o uso das tecnologias digitais em sala. Se muda a tecnologia, porém o sistema de ensino não se altera (P1, Análise do caso de ensino, 2022).

O que vejo em escolas públicas muitas vezes são professores "acomodados", fazem o básico e está bom, não buscam se capacitar, inovar para trazer melhorias para a prática pedagógica (P.AEE3, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

Atualmente nas escolas existem alguns professores que utilizam de sua criatividade e determinação e conseguem fazer a diferença, mas infelizmente alguns professores só querem cumprir o que é proposto, tornando o aprendizado em sala de aula limitado e com isso tornando impossível a inclusão em sala de aula (LPe1, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

Vejo que muitos professores, por falta de preparo, quando recebem um aluno PAEE, acabam passando desenhos para colorir e coisas do tipo para as crianças em vez de fazer o acompanhamento das atividades dos demais alunos. Isso aconteceu com um colega quando eu estava no fundamental; outra coisa, vejo que às vezes os próprios professores acabam deixando esses alunos de "lado" em certas atividades e também, pelo que vejo, muitas escolas não dão apoio aos professores, não sei se por conta da direção da escola ou governo/município, mas como exemplo na escola do meu irmãozinho hoje, onde se encontram 3 alunos PAEE na sala onde ele estuda, a professora já pediu professora de apoio no início do ano e até agora, na metade do ano nada (LPe2, Questionário de inscrição, 2022).

No que se refere ao ensino que considere, por exemplo, as novas tecnologias e os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, as narrativas evidenciam que há docentes que não buscam construir/ampliar seus conhecimentos profissionais de forma a contribuir para a inclusão escolar no contexto atual, visto os relatos que revelam professores inertes diante dos desafios de ensinar estudantes PAEE, oferecendo atividades apenas para encobrir o fato de que seu papel enquanto professor não está sendo cumprido com a devida responsabilidade. A despeito de apresentar uma perspectiva diferenciada da que embasa este trabalho, Mantoan (2003, p. 29-30) assessora nas análises ao argumentar que “temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas

responsabilidades educacionais”. Assim é que há de se extinguir posturas incoerentes, além de “formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções” (Mantoan, 2003, p. 33), já que a prática pedagógica do professor em sala de aula, ainda que distante do ideal, pode ser reflexo do que lhe falta, ou seja, formação, valorização docente e suporte ao professor de sala de aula regular.

Para um processo de ensino e de aprendizagem em favor da inclusão escolar, os professores devem considerar o que foi trazido pela P1 sobre os diferentes estilos de aprendizagem. Esta compreensão abrange não só os estudantes PAEE, como também os demais estudantes. Portanto, parte-se do princípio de uma escola para todos, democrática e inclusiva.

A P1 revela também desafios em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos PAEE. Para ela, esses alunos não são avaliados como deveriam ser e esse desafio se estende, pois a nota é pré-definida pela equipe de gestão e não de acordo com as aprendizagens do aluno. Ainda retrata que os colegas de turma não compreendem os avanços e aprendizagens do estudante PAEE quando comparado com ele mesmo.

Um aluno inclusivo dentro de uma sala de aula tradicional raramente é avaliado como merece. Nos ambientes que vivi e presenciei estes alunos sempre recebem a média 5. Gestão, coordenadores e afins dizem que é uma nota, pois eles não podem ficar reprovados ou com nota vermelha e no final é dado uma nota 5. Porém não é visto a capacidade do aluno e suas dificuldades. Além disso, quando se eleva a nota destes alunos, os demais não entendem o porquê, questionam que o colega não copia, apenas "desenha" ou faz leituras e acaba indo com uma nota maior. Porém, devemos sempre levar em conta que o se torna fácil para alguns como copiar um simples texto, para outros podem ser uma evolução enorme e satisfatória. Então concordo com a professora do vídeo acima [vídeo da escola William Henderson], eles realmente são capazes e precisamos mudar a visão de toda a sociedade sobre os alunos com alguma deficiência ou atraso (P1, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

No entanto, a professora enfrenta esse desafio defendendo que é preciso levar em consideração o que é significativo e representativo para aquele estudante, sem compará-lo com os outros. Por isso, concorda-se com a professora de que é necessário a “ressignificação dos processos de avaliação da aprendizagem, minimizando perguntas costumeiramente elaboradas ao final de um período letivo, tais como: ele passa ou não de ano? ou aprendeu coisas, mas não deu conta do currículo, então, o que faço com ele?” (Vieira; Hernandez-Piloto; Ramos, 2017, p. 119).

Para os autores supracitados, é preciso pensar a avaliação como uma “prática formativa e processual que aponte pistas sobre as relações que os estudantes estabeleceram com o conhecimento e os esforços pedagógicos empreendidos no processo” (Vieira; Hernandez-Piloto; Ramos, 2017, p. 119). Então, a avaliação não se resume às notas ou qual instrumento

avaliativo é utilizado. É igualmente ou mais importante avaliar se houve e qual foi a conexão daquele estudante com o conhecimento ensinado e aprendido.

As participantes P1 e P2 também revelaram desafios referentes à ausência de profissionais, principalmente os especialistas, e o quanto isso dificulta o processo de ensino e de aprendizagem do PAEE, desafios no contexto pós-pandêmico e os desafios pessoais e profissionais que são uma constante no cotidiano do professor envolvido na inclusão escolar de estudantes PAEE.

Toda a ajuda seria bem-vinda. Principalmente de especialistas. O professor sente só no dia a dia (P2, Questionário de inscrição, 2022).

Minhas angústias e minha experiência desse ano... Um 4º ano, são 32 alunos, um número muito grande de diferenças e o saldo da pandemia que excluiu a muitos da aprendizagem por falta de tecnologia e tempo dos pais para ensinar... Alguns tiveram acesso ao ensinamento dos pais e a tecnologia, outros ficaram quase dois anos sem educação formal. 2 autistas completamente diferentes e uma aluna com Síndrome de Down. Nesse momento todos são especiais. É preciso muito lucidez pra colocar todo novo aprendizado em prática (P2, Fórum sobre o caso de ensino, 2022).

Em relação ao difícil momento pós-pandemia da Covid-19, a P2 aponta que o desafio está na defasagem que esse contexto causou para todos os estudantes, não só para o PAEE. Para a professora, a tecnologia foi um dos fatores que impediram que os alunos ficassem afastados do seu processo de ensino e aprendizagem, da educação formal. Colôa (2022) argumenta que as desigualdades foram acentuadas na pandemia e depois dela, as dificuldades foram além das aprendizagens, evidenciando também condições sociais e culturais. Isso está sinalizado na narrativa da P2, quando revela a ausência do apoio e da presença dos pais para auxiliar no ensino. Famílias que precisaram trabalhar mesmo durante a pandemia e/ou que não possuíam acesso à internet ou não tinham condições de ter computadores/celulares em casa para acompanhar as aulas e atividades escolares, fazem parte das evidências de desigualdades sociais e culturais que repercutiram negativamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças, adolescentes e adultos PAEE ou não.

A narrativa da P1 apresentada a seguir também revela, como a narrativa da P2, o desafio que é a falta de apoio de especialistas e professor auxiliar no dia a dia, revelando que não só a cultura colaborativa é inexistente, mas nem sequer existe a presença do profissional dentro da sala de aula. O medo diante do desconhecido, do novo, sinalizado pela P1 também pode ser intensificado quando não há suporte dado ao professor.

Em 2014 ainda não estava na Educação e hoje ao ver este vídeo pelo olhar de uma educadora percebo o quanto é difícil e quão grande é o nosso papel enquanto professores. Temos que estar sempre atentos e dispostos a aprender e principalmente entender a diferença do outro, saber mediar os conflitos, atenções e auxiliar no melhor

caminho para isto; entretanto, mudanças, pessoas e ambientes que não conhecemos são vistos pelas nossas mentes como labirintos escuros que nos causa estranheza e o medo do novo. No atual cenário do Brasil percebemos um olhar mais preocupado para a inclusão, porém muitos ainda não conhecem e muitas vezes acabam por não buscar os direitos que se tem em relação às pessoas com deficiência independente do grau ou necessidade. Um grande exemplo disto é a grande quantidade de alunos que têm a necessidade de um professor auxiliar em sala e não são acompanhados. Vale também lembrar que vem crescendo o número de estudantes com necessidades especiais. Hoje tenho a oportunidade de aumentar minha visão sobre este assunto e vivenciar em sala de aula. Confesso que no começo tinha medo até de me comunicar com um aluno cadeirante e hoje me tornei grande amiga deste, adoro, entendo e estou sempre em busca de atividades inclusivas em sala e no âmbito escolar geral, porém ainda vejo certo receio por parte da comunidade escolar em si, mas aos poucos acredito que este pensamento e olhar se altere (P1, Fórum sobre o vídeo Cuerdas, 2022).

Conseqüentemente, essa ausência gera sobrecarga de responsabilidades para o professor do ensino comum e a “função do professor, dessa forma, torna-se uma prática árdua, diária e desafiadora (Zerbato, 2018, p. 30), como fica claro na narrativa das professoras. Em discussão sobre o ensino colaborativo (ou coensino), Zerbato (2018, p. 53) argumenta que nesse modelo de trabalho

a responsabilidade pelo ensino é partilhada e não recai somente sobre o professor de ensino comum. O Coensino presume o compartilhamento de informações teóricas e práticas do professor de Educação Especial que contribui com o seu conhecimento em técnicas, estratégias e atividades específicas com os saberes do professor do ensino comum relacionados ao currículo. Portanto, a utilização de estratégias, como adaptações, acomodações ou adequações curriculares será uma decisão tomada e executada em conjunto. A proposta educacional no trabalho em Coensino é que a escolha sobre o que, como, por que e para quem ensinar seja compartilhada entre os profissionais num objetivo único de escolarizar a todos.

Por isso, destaca-se, mais uma vez, que o professor de ensino comum não pode ser admitido como a única figura incumbida pela inclusão escolar dos estudantes PAEE dentro das salas de aula comum, por mais que sua formação seja completa e de boa qualidade. A escola deve ter como uma de suas prioridades uma equipe de “profissionais especializados tanto para trabalhar em sala de aula como para o realizar o AEE” (Zerbato, 2018, p. 77). Assim, garante-se que os professores e professoras estejam bem amparados e no caminho para o sucesso escolar.

6.2.2 Condições de trabalho docente

Analisando o Quadro 8, percebe-se que as participantes revelaram diferentes tipos de desafios referentes às condições de trabalho, como: infraestrutura precária, poucos recursos, carga horária de trabalho elevada, falta de apoio da equipe gestora, número elevado de estudantes em sala, baixo salário, formação insuficiente de professores, falta de apoio da família e falta de valorização da carreira docente. Nesta categoria, busca-se revelar esses desafios e

quais alternativas de enfrentamento as professoras e licenciandas encontram ou como desejam que esses desafios sejam eliminados.

A quantidade de estudantes por turma foi um dos desafios evidenciados com bastante frequência, assim como também foi apresentado em excertos das narrativas na subcategoria anterior. Em alguns relatos, a superlotação das salas de aula associa-se com barreiras físicas, profissionais não preparados e um currículo fechado que não possibilita a autonomia do professor para ajustes necessários.

Eu sempre cito um dos maiores entraves para mim na sala de aula. O número de alunos nas turmas. Até 33 alunos (P2, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

Temos escolas não preparadas para receber alunos com deficiência. Encontramos barreiras físicas e defasagem na própria aprendizagem, como sala de aula lotadas, profissionais não preparados. E um currículo com pouca abertura para adaptação adequada (P3, Fórum sobre o vídeo Cuerdas, 2022).

É complicado pensar em uma educação inclusiva sem uma capacitação do corpo docente da sala regular, hoje vemos uma escola sem preparo (físico) e profissionais que infelizmente não estão capacitados para atender a esse público, além de lidar com a super lotação das escolas públicas (P3, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

É possível identificar que a quantidade de alunos nas salas de aula acaba impossibilitando que o professor dê a atenção necessária para todos os estudantes. Nesse sentido, o PAEE acaba ficando à margem, pois o professor fica com condições limitadas para atingir esse aluno. Além disso, a P3 revela que somado a esse fator está o professor não capacitado para desempenhar seu papel e contemplar a heterogeneidade escolar. Por isso, é necessário dar condições para que o professor realize seu trabalho e também pensar em “não só formar o profissional competente, mas de mantê-lo em constante aperfeiçoamento” (Rinaldi; Reali; Costa, 2009, p. 158).

As participantes LPe1 e P3 relacionam os desafios das condições de trabalho com necessidades formativas e de valorização docente. Para a LPe1, o interesse pelos estudos sobre inclusão escolar está relacionado com as demandas desafiadoras que o trabalho exige. Já para a P3, apesar da necessidade, o professor não tem tempo para formação contínua já que precisa trabalhar em mais de uma escola e, por isso, a solução seria a valorização da carreira docente.

Considero um trabalho muito desafiador que exige muita informação, atenção e cuidados. Diante disso, cada vez mais me interesso pelo assunto e vejo que há muito trabalho a ser feito (LPe1, Formulário de inscrição, 2022).

As escolas brasileiras, assim como o Orfanato do vídeo “Cuerdas” não estão totalmente preparadas para a inclusão. A política nacional, as leis implementadas demonstram um cenário bastante funcional, mas essa não é a realidade. A falta de adaptações para acessibilidade, a falta de formação aos profissionais da educação e

suporte de profissionais especialistas torna um cenário de exclusão e não de inclusão (LPe1, Fórum sobre o vídeo Cuerdas, 2022).

Acho difícil pensar no profissional que consiga utilizar um tempo dedicado a formação. Infelizmente a educação está sucateada, o profissional se mantém em uma, duas escolas. Difícil pensar nesse grupo sem pensar nos limites que vivemos dentro da escola. A valorização profissional talvez ajudaria a tornar a carreira docente algo transformador (P3, Fórum sobre o vídeo Cuerdas, 2022).

Gomes, Nunes e Pádua (2019) discutem sobre condições de trabalho e valorização docente com base em narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para as autoras, a valorização docente é indissociável das seguintes dimensões da profissão: formação inicial e continuada, remuneração, condições de trabalho e carreira. Sendo assim, os aspectos destacados pela P3 (formação continuada e remuneração), além de serem dimensões para a valorização docente, devem estar intimamente relacionados para que, em conjunto com condições de trabalho adequadas, possibilitem a atuação do professor para a inclusão escolar. Condições de trabalho adequadas vão desde a boa estrutura e conservação dos prédios escolares, até material didático-pedagógico suficiente, apoio da gestão, jornada de trabalho adequada, entre outras (Gomes; Nunes; Pádua, 2019).

Infelizmente, nem todas essas condições são realidade nas escolas brasileiras. As participantes P2 e LPe2 sinalizam desafios relacionados às condições precárias referentes à tecnologia digital. A internet ineficiente, os poucos computadores comparados com a quantidade de alunos e o mau uso dos aparelhos eletrônicos são alguns dos desafios apontados.

Quanto a tecnologia infelizmente a escola pública fica muito a desejar. Uma Internet ineficiente, uso uma TV na sala de aula roteando a internet do meu celular. São 10 computadores na sala de informática e tenho 33 alunos na sala de aula. Uma escola com mais ou menos 500 alunos por período. Eu gosto muito de colocar meus alunos da Educação Especial com outros coleguinhas, isso ajuda muito a dupla (P2, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

Vejo o local que faço estágio, não tem uma sala de informática, na verdade mal há computadores, os que tem ficam desligados sem uso. E as aulas que utilizam iPad, são cada aluno usando um, entram em aplicativos em que a “professora do iPad” apresenta e explica o que há para fazer, mas nunca vi propondo uma atividade que seja em conjunto (LPe2, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

Além disso, considerando o exposto pela LPe2, entende-se que “a simples utilização de computadores interfere pouco na qualidade do ensino e não leva, necessariamente, os estudantes a aprenderem mais” (Ferreira; Rebelo, 2021, p. 306). Por isso, o desafio dos professores é não somente utilizar as tecnologias digitais, mas procurar maneiras de conhecê-las, “à luz de suas significações cotidianas, para produzir transformações legítimas na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem” (Arruda, 2022, p. 166). Isto significa, no contexto de

inclusão escolar, utilizar a tecnologia para potencializar as aprendizagens e não para ocupar o tempo. Utilizá-la como meio e não como fim em si mesma.

As participantes P.AEE1 e LPe3 explicitam também os desafios das condições de trabalho, mas indicam a necessidade de políticas públicas que garantam estrutura, investimento, informação, formação, direitos e deveres, referindo-se à escola, aos professores e estudantes PAEE.

Refletindo sobre o vídeo Cuerdas e nossa legislação quanto a responsabilidade sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, penso que em 40 anos de lutas, estamos evoluindo, lutando por reconhecimento de direitos e, mais do que isso, a deficiência ser vista como condição humana e não somente uma característica do sujeito. Porém, todo esse movimento perpassa por políticas públicas e ações de pessoas que por inúmeras questões desconhecem os direitos e deveres e deixam de cumprir a legislação (P.AEE1, Fórum sobre o vídeo Cuerdas, 2022).

Na teoria até tem algumas políticas de inclusão, mas na prática falta estrutura, investimento, informação, preparo e a devida importância que esse assunto merece. As escolas precisam de profissionais realmente preparados para dar o suporte necessário aos professores, que em algumas vezes não tem muito preparo, e mesmo que tenham, eles precisam de apoio das instituições, da comunidade e do próprio sistema de educação que infelizmente não dá importância como deveria. As políticas de inclusão até existem e mesmo que de forma discreta, em comparação com décadas atrás houve sim uma melhora nesse aspecto. Não estamos nem perto do ideal, mas discussões como a que estamos tendo nesse fórum mostra que ainda há pessoas que se preocupam e estão fazendo algo para melhorar esse cenário (LPe3, Fórum do vídeo Cuerdas, 2022).

As participantes reconhecem o avanço das políticas em relação à inclusão escolar dos estudantes PAEE. No entanto, consideram que esse avanço ainda não é suficiente e apontam quais são os desafios. Destaca-se um ponto na narrativa da LPe3 que pode configurar-se como uma forma de enfrentamento desses desafios: as discussões entre os participantes da Atividade de Extensão. A LPe3 revela esse momento como vantajoso e é possível caracterizá-lo como aprendizagem *online* consequente do diálogo intergeracional *online*. Para Lagoeiro (2019, p. 137), o diálogo intergeracional *online* “possibilita novas oportunidades de refletir acerca da própria prática mediante pontos de vista diferenciados, além de estimular o compartilhamento de ideias e o aprofundamento das mesmas por meio das discussões realizadas” e a aprendizagem *online* gera transformação,

por desenvolver no indivíduo a capacidade reflexiva que permite compreender diferentes pontos de vista e elaborar respostas aos questionamentos do outro. Nesse caso, não se trata apenas de receber informações, mas de compartilhar conhecimentos e atribuir-lhes sentido, estabelecendo conexões com as próprias experiências (Lagoeiro, 2019, p. 137).

Sendo assim, a partir do olhar e relato da participante, é possível observar os indícios de transformação. Mesmo sem acompanhar a prática posterior das professoras e licenciandas

participantes da Atividade de Extensão e sem saber que mudanças ocorreram, ao menos a reflexão foi gerada e a ponte entre teoria e prática foi estabelecida.

Para finalizar esta subcategoria, o relato da LPe1 revela, além do que já foi discutido, a falta de parceria das famílias.

Atualmente trabalho em uma escola pública em São José dos Campos, que estudam alunos dos anos iniciais e finais. Na escola estão matriculados vários alunos PAEE, mas dois em especial exigem muita atenção e cuidados. São alunos autistas, sendo um autista moderado de 11 anos de idade e que também tem Transtorno Desafiador Opositivo (TOD) e é muito agressivo, o que causa uma grande preocupação a todos da escola. A outra criança tem 7 anos, se trata de um autista severo, que não fala, não aceita comandos, não para na sala de aula, e é agressivo, o que causa um grande desafio a todos. A minha função na escola é de Agente de Organização Escolar, na qual eu sou responsável em controlar a entrada de aluno na escola, o fluxo de alunos circulando pelos corredores e auxílio os professores e equipe gestora. Diante dessa rotina é muito complicado quando as crianças autistas saem da sala, infelizmente as salas de aula do estado não têm professor auxiliar, o que acaba sobrando a responsabilidade para os demais funcionários da escola. Ter que controlar uma criança autista em uma escola de três andares, com vários lances de escadas é muito complicado. No entanto, percebo uma falha grande da professora e da coordenadora pedagógica, não há um trabalho voltado para a inclusão desses alunos em sala de aula, eles não se sentem parte da turma, as professoras nem saem da sala para saber aonde esses alunos estão, se estão bem, se estão em risco! A mãe de uma das crianças não aceita quando a direção a chama para tomar ciência das ocorrências registradas de casos que estão ocorrendo dentro da escola, como agressividade com os colegas, quebrar as coisas, ou até mesmo quando põem em risco a si próprio. Diante do estudo da disciplina [da graduação] de inclusão, tenho levado os conhecimentos adquiridos para meu trabalho, tento aplicar o que aprendo no meu dia a dia, no acolhimento do aluno, tento utilizar do afeto, atenção e carinho para que tenham confiança e se sintam seguros dentro do ambiente escolar. Procuro não desafiar, mas sempre questiono o que é certo e o que é errado, fazendo com que entendam e concordem que isso ou aquilo não é legal. Quanto à parte pedagógica, acredito que falta formação e informação sobre inclusão. Ser uma escola inclusiva inspira o cuidado de toda equipe escolar e, diante disso, a maneira de olhar para a criança PAEE faz com que ela sinta o acolhimento ou a rejeição (LPe1, Relato de experiência, 2022).

Maturana e Cia (2015) declaram que a interação entre família e escola contribui de maneira positiva para o processo de inclusão escolar do PAEE em salas de aula regulares, mas argumentam que essa relação depende de fatores como “percepções dos pais sobre o papel da escola no desenvolvimento da criança, tipo de apoio e suporte ofertados pela escola, concepções da escola sobre a criança com deficiência, políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais, entre outros” (Maturana; Cia, 2015, p. 351). Sendo assim, as famílias podem ser vistas não como inimigos da escola, do professor e do processo de ensino e de aprendizagem, mas como grandes aliados na busca pela inclusão escolar de qualidade.

6.3 Possibilidades de práticas pedagógicas reveladas pelas participantes da ReAD

Assim como nas outras duas, nesta categoria há dados das nove participantes da Atividade de Extensão. Desse modo, serão reveladas possibilidades de práticas pedagógicas indicadas pelas participantes divididas em duas subcategorias: possibilidades de práticas pedagógicas para o processo de ensino e de aprendizagem e formação de professores. Optou-se, assim como na categoria dos desafios e formas de enfrentamento, por não fazer muitos recortes nas narrativas.

Quadro 9 – Possibilidades de práticas pedagógicas elencadas pelas professoras e licenciandas

Subcategorias	Possibilidades de práticas pedagógicas		
	Licenciandas (3)	Professoras de sala regular (3)	Professoras do AEE (3)
Possibilidades de práticas pedagógicas para o processo de ensino e de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamentos produtivos; - Tecnologia como ferramenta importante; - Dinamismo e criatividade no ensino; - Apoio da professora do AEE; - Rotina das aulas; - Valorizar as habilidades individuais; - Autonomia e independência das crianças; - Rodas de conversa; - Contação de histórias; - Parceria com professores de Educação Especial; - Considerar o contexto, os valores e experiências dos estudantes; - Apoio dos pares; - Atenção para o PPP; - Diversificação de práticas; - Conhecer a família; - Conhecer professores anteriores; - Buscar o AEE; - Diálogo entre professor e aluno; - Professor mediador; - Atender às especificidades; - Conhecer a turma; - Diferentes formas de avaliação; - Parceria de estagiários/as; - Utilização de materiais variados; - Apoio de toda comunidade escolar; - DUA; - Adaptar materiais; - Trabalhar a interação com outras crianças; - Trabalho colaborativo; - Rede de apoio (psicopedagogos/as, neurologistas, psicólogos/as, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer rotina; - Tecnologia como ferramenta positiva; - Currículo funcional; - Parceria com a família; - Utilização de diferentes recursos pedagógicos; - Foco nas potencialidades dos estudantes; - Utilizar as habilidades e interesses dos estudantes; - Trabalho colaborativo; - Acompanhamento do AEE; - Interação entre professor e aluno e aluno com aluno; - BNCC e Currículo Paulista como documentos norteadores; - Analisar as necessidades individuais; - Atividades desafiadoras; - Adaptar atividades; - Estimular o raciocínio, o senso crítico, a comunicação e a habilidade de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe receita; - DUA; - Apoio de estagiários/as; - Pares/duplas produtivas; - Trabalho colaborativo; - Atividades em grupos produtivos; - Organização de rotina; - Rodas de conversa; - Roda de leitura; - Uso de materiais concretos; - Respeito às individualidades; - Parceria com a família, professores anteriores e professores do AEE; - Buscar o AEE.

Formação de professores		<ul style="list-style-type: none"> - Apoio e cursos voltados para a utilização de internet e tecnologias digitais; - Dinâmicas com a equipe docente para perceberem a importância da inclusão escolar. 	- Formação da equipe dentro do horário de trabalho.
-------------------------	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Quadro 9, todas as possibilidades de práticas pedagógicas foram identificadas nas produções dos participantes no AVA da Atividade de Extensão “Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e conversas profissionais”. As possibilidades de práticas pedagógicas se diferem das formas de enfrentamento dos desafios, uma vez que são estratégias e alternativas de práticas que foram registradas nos fóruns e em atividades individuais, mas não necessariamente partiram de uma experiência das participantes. Em alguns casos, foram inspiradas nos materiais de estudo e atividades propostas na extensão.

6.3.1 Possibilidades de práticas pedagógicas para o processo de ensino e de aprendizagem

Nesta subcategoria, foram apresentados dados sobre práticas, estratégias e recursos que podem ser utilizados para apoiar professores na mediação e melhoria do processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades, necessidades e habilidades dos alunos.

Uma estratégia bastante indicada pelas participantes foi o agrupamento produtivo¹⁹. Com base em sua experiência, a LPe1 indica que essa estratégia não precisa ser utilizada todos os dias e que é possível observar o avanço dos estudantes com os agrupamentos.

A estratégia de agrupamentos produtivos é muito interessante, pois permite ao professor se organizar e trabalhar mais a fundo o desenvolvimento de cada aluno. Na escola onde eu trabalho, os professores estão trabalhando com agrupamento produtivo, organizado em duas vezes por semana e as crianças chamam de dia especial, pois através de uma didática dinâmica a aula fica mais prazerosa e as crianças estão avançando aos poucos, cada grupo no seu ritmo, é muito legal! (LPe1, Fórum sobre o caso de ensino, 2022).

Em outro excerto, a LPe1 retoma os agrupamentos produtivos e acrescenta que eles podem ser alterados, propiciando a dinâmica entre todos os estudantes. A P.AEE3 também compartilha dessa ideia. Além disso, a LPe1 indica que por meio dessa estratégia o professor torna-se mediador do processo de ensino e aprendizagem.

¹⁹ Esse tema além de ser apresentado pelas participantes também fazia parte de um material de estudo da Extensão para a análise do caso de ensino. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/183/repositorios/biblioteca/Agrupamentos%20produtivos.pdf>. Acesso em: out. 2023.

Após a leitura do caso da professora Amanda [professora do caso de ensino] e me colocando no lugar dela, a princípio eu estudaria a fundo o trabalho de agrupamentos produtivos, considerando que os alunos têm saberes diferentes e pressupõe um trabalho em um sistema que possibilite que esses saberes sejam compartilhados e, ao mesmo tempo, possam trocar seus saberes relacionados aos conteúdos. Nesse sentido, a professora deixa de ser o único informante e passa a ser mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o movimento metodológico das atividades propostas, além de permitir que todos avancem, possibilitam uma mobilidade maior a professora entre a turma para atender os que mais precisam de ajuda [...] A professora Amanda [professora do caso de ensino] pode ir mudando o agrupamento conforme os alunos avancem na aprendizagem, até que ela consiga com que cada aluno adquira conhecimento dentro da sua capacidade intelectual [...] Organizar os alunos de forma diversificada possibilita desafios distintos que também os ajudam a avançar em seus conhecimentos (LPe1, Análise do caso de ensino, 2022).

Para estimular a turma e conseguir um melhor aproveitamento do aprendizado, a professora pode trabalhar com o formato de duplas produtivas, mesclando o nível de aprendizado entre as duplas (P.AEE3, Análise do caso de ensino, 2022).

Teixeira (2021) em estudos sobre os agrupamentos produtivos em turmas de alfabetização, argumenta que os agrupamentos não são para reduzir a heterogeneidade da sala de aula, mas pelo contrário, essa rotatividade dos agrupamentos potencializa a troca entre os estudantes e seus diferentes conhecimentos.

[...] as diversas configurações adotadas facultam às crianças com as mesmas hipóteses de escrita em alguns momentos estarem em um mesmo grupo, permitindo que uma atividade específica para que os que estão em determinado nível, os faça repensar suas hipóteses. Entretanto, em outros momentos, crianças com diferentes concepções irão fazer parte de um mesmo grupo para que, dependendo do objetivo do professor, troquem ideias e reflitam sobre suas convicções e, assim, possam avançar (Teixeira, 2021, p. 64).

Mas, para trabalhar com os agrupamentos produtivos com essas intenções, o professor precisa conhecer todos os seus alunos. A P.AEE2 destaca que isso é possível recorrendo aos professores de anos anteriores, aos professores do AEE e à família. Apesar de a participante trazer essas possibilidades referindo-se especificamente aos estudantes PAEE, considera-se que essa seja uma estratégia adequada para conhecer também todos os estudantes da turma.

Para que toda a turma se envolva nas atividades são necessárias ações que contemplem todos. Apesar dos níveis diferentes²⁰, ela [professora] necessitará do apoio de outras pessoas para que seu trabalho possa ser desenvolvido. Juntos planejarão estratégias e atividades que contemplatessem a todos sem deixar de explorar o conteúdo programado. No texto “A organização dos alunos para as situações de recuperação das aprendizagens: uma conversa sobre agrupamentos produtivos em sala de aula”, retrata bem como os agrupamentos podem ser feitos e como o professor pode articular os diferentes saberes. Amanda [professora do caso de ensino] ainda necessita colher dados dos demais alunos para saber como estava acontecendo o processo de alfabetização, a ajuda que estavam recebendo e os desafios que já haviam superado. Essas informações serão colhidas com professores dos anos

²⁰ A PAEE2 se refere ao caso de ensino analisado na Atividade de Extensão, que faz a descrição de uma turma considerando os níveis conceituais linguísticos de alunos em processo inicial de alfabetização.

anteriores, família, professor de AEE e de apoio (P.AEE2, Análise do caso de ensino, 2022).

Ainda sobre os agrupamentos produtivos, a P.AEE1 sugere algumas atividades de leitura e escrita para estudantes em fase de alfabetização, tendo como base a análise do caso de ensino realizada na Atividade de Extensão. Para essas atividades, propõe a parceria com a estagiária.

Sendo assim, organizar situações de aprendizagem significativas para toda a turma seria o próximo passo a seguir, sabendo que conta com o apoio de Júlia [estagiária do caso de ensino], oportunizar momentos de atividades colaborativas, em pares produtivos teriam a chance de ter mais sucesso [...] Durante as atividades de reflexão sobre a leitura e a escrita, organizar atividades em pares ou pequenos grupos e propor tarefas significativas (agenda telefônica com nomes dos colegas, produção de pequenas mensagens tendo o professor como escriba, produção de receitas, parlendas, entre outras) (P.AEE1, Análise do caso de ensino, 2022).

Além da figura do estagiário, as participantes indicaram para a realização das atividades pedagógicas em sala de aula comum, considerando o PAEE, a colaboração direta ou indireta com psicopedagogos/as, professores/as de Educação Especial, professores/as do AEE, psicólogos/as, fisioterapeutas e neurologistas.

Na escola onde faço estágio, tem uma professora de Educação Especial que vai até lá umas três vezes na semana. Quando vai, ela e a professora regular sempre conversam sobre o desenvolvimento da criança, sobre as atividades, interação, entre outros e conversando com elas, me disseram que também há uma Psicopedagoga que vai em cada mês para avaliar e até mesmo conversar com as duas professoras o que podem melhorar (LPe2, Fórum sobre o vídeo Cuerdas, 2022).

O trabalho colaborativo vem da colaboração que deve existir entre as duas partes: professora do ensino regular e professora do AEE. Onde devem compartilhar os seus saberes, experiências, seus conhecimentos sobre o(a) aluno(a) em questão. Dessa forma, entrando em consenso para trabalhar conteúdos que venham a incluir o estudante PAEE, mas junto com sua turma, a fim de envolver toda a classe, proporcionar o desenvolvimento de todos e, se for necessário, orientar a família a necessidade de atendimento especializado fora da escola, como: psicóloga, fisioterapeuta, neurologista, etc. (LPe2, Fórum sobre o caso de ensino, 2022).

As atividades devem ser planejadas e organizadas junto com um professor do AEE, em vista destas atividades contribuírem para todos os alunos e não separadamente (LPe2, Fórum sobre o caso de ensino).

Essas narrativas mostram, mais uma vez, a indispensável presença de uma equipe multiprofissional compondo a equipe da escola. Para Calheiros (2019), isso é fundamental para que todas as possibilidades de planejamento e construção de recursos e estratégias não sejam atribuídas a um único profissional, o professor do AEE. Mendes (2017) destaca que os suportes precisam considerar o momento da aula na sala comum, oferecendo diferentes tipos e provisões

de apoio “para atender, cada um a seu modo, os alunos PAEE matriculados na sala regular” (Mendes, 2017, p. 79).

As participantes também indicam como possibilidade de prática para beneficiar o processo de ensino e de aprendizagem e promover a inclusão escolar, o uso da tecnologia. As três licenciandas e a P3 destacaram vantagens ou estratégias para se utilizar a tecnologia em sala de aula. Além disso, todas elas classificam a tecnologia como um recurso positivo.

Acredito que a tecnologia é algo totalmente positivo, o estudante está em constante evolução tecnológica e para isso o ensino deve acompanhar esse desenvolvimento. Hoje notamos que a presença da tecnologia está na vida do estudante como na vida do docente, portanto deixar de atualizar os métodos torna a aula ou ensino algo ultrapassado. O uso da tecnologia oferece uma visão diferenciada, fazendo com que o aluno crie consciência do mundo em que estamos inseridos (P3, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

A atividade no computador faz com que as crianças se sintam capazes e sejam independentes. Por meio de jogos pedagógicos elas se desenvolvem brincando (LPe1, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

A tecnologia é uma ferramenta importantíssima para educação nos tempos atuais, mas a metodologia tem que acompanhar essa evolução, é preciso dinamismo, é preciso criatividade para que o ensino aconteça. Trazendo essa reflexão para o caso da professora Amanda [professora do caso de ensino] e dando um exemplo, em um projeto de agrupamento produtivo ela poderia utilizar imagens de animes e cores correspondentes para nomear os grupos, com isso elaborar atividades de desenvolvimento pedagógico correspondente a cada grupo utilizando o personagem como referência. São métodos que atraem as crianças, estimulam a querer estudar, pois esses personagens de animes são algo que elas dominam (LPe1, Fórum sobre o caso de ensino, 2022).

Acredito ser um ponto positivo [a tecnologia], pois assim também possibilita a interação das crianças, inclusive a importância para a amizade, pois pode ser até um ponto onde as crianças encontrem gostos em comum com as outras, fortalecendo esse laço e ainda mais, aprendendo brincando e trocando seus saberes. Não somente isso, vemos também a empolgação das crianças com as atividades tecnológicas, pois além do “aprender brincando/jogando” encontramos programas como o mencionado pela garota entrevistada, chamado “Kurzweil” que tem capacidades de auxiliar determinada dificuldade (LPe2, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

Em relação à presença da tecnologia (jogos, programas), considero um ponto positivo na educação inclusiva, pois como dois alunos [do vídeo] relataram que eles podem se divertir enquanto aprendem matemática juntos. Isso só demonstra que usar a tecnologia ajuda na inclusão tanto dos alunos (que atuam em pares), como torna o aprendizado mais atraente (LPe3, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

Priorizar diálogos, ensinar os alunos de formas mais diversificadas e dentro do possível inserindo a tecnologia como uma aliada no processo de educação, dentre outras coisas que irão variar de região para região, utilizando os recursos disponíveis em cada escola (LPe3, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

As proposições de Melo (2010) indicadas anteriormente assessoram nesta discussão. No mesmo sentido, a LPe3 destaca também outro recurso para promover a acessibilidade tecnológica no que diz respeito à leitura de textos.

Por fim, Amanda [professora do caso de ensino] poderia lançar mão das tecnologias para o seu fazer pedagógico, por exemplo do aplicativo MEC DAISY [...] que permite que o usuário leia qualquer texto, a partir de narração em áudio ou adaptação em caracteres ampliados, que além de poder ser usado como uma ferramenta para auxiliar os alunos com dificuldade de leitura, ainda aumenta a acessibilidade tornando o ambiente escolar ainda mais inclusivo (LPe3, Análise do caso de ensino, 2022).

Adiante, destaca-se trechos de narrativas em que as participantes assinalaram a importância da rotina e da valorização das habilidades e das diferenças entre os estudantes PAEE ou não. Para a LPe2, inspirada no estudo sobre a escola William Henderson, os desafios são colocados na rotina não para limitar, mas para que cada um atinja seu potencial máximo. Já para a P3, a rotina auxilia e deixa claro para os estudantes o que irá acontecer ao longo do dia e, para a LPe1, o estabelecimento dessa rotina no início das aulas faz com que as crianças se sintam capazes.

A importância em ver as professoras incentivando os alunos, elogiando seus desenvolvimentos nas atividades, estratégias e até mesmo em algo mais simples como na rotina. Outro ponto que gostaria de destacar é a preocupação em que as professoras demonstram, se conseguirão atender as necessidades de todos os alunos; as atividades que são trabalhadas de acordo com o que as professoras veem que estão aprendendo, acompanhando ou não e caso não esteja, irá modificar; como não "limitam" seus alunos, mesmo aqueles com deficiência mais debilitada. Assim como elas falam, colocam desafios para todos sem exceção para que cada um atinja o máximo do seu potencial (LPe2, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

A forma inicial como a docente mostra como será organizado o dia a dia, isso mostra para os alunos uma clareza na comunicação, assim os estudantes já sabem o que vão enfrentar ao longo do dia e com o auxílio dos colegas e professores as barreiras no processo ensino aprendizagem são eliminadas (P3, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

É possível sim trabalhar a aprendizagem com alunos de diferentes habilidades. A rotina criada para iniciar a aula faz com que as crianças se sintam capazes de desenvolver seus conhecimentos, e o tempo todo a professora os encoraja e parabeniza pelos avanços adquiridos (LPe1, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

A rotina criada em sala de aula é fantástica, pois as crianças tem autonomia de fazer o que gostam dentro das atividades propostas, como as atividades realizadas no computador (LPe1, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

Oliveira e Victor (2017, p. 208) em estudos sobre a educação de crianças autistas, argumentam que a rotina (organização cuidadosa do tempo, espaços e materiais) é importante para possibilitar que “gradualmente a criança adquira certa independência na realização das tarefas e, assim, alcance os objetivos propostos [...] selecionados em relação aos aspectos cognitivos, sensoriais, sociais, comunicativos e comportamentais”. Por isso, apesar de a referência das participantes ser uma escola de sucesso em contexto internacional para a inclusão escolar e não tratar especificamente de crianças autistas, é possível trazer essa realidade para o Brasil e para todos os estudantes PAEE.

Nesse caso, entende-se que a rotina pode ser potencializadora no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, estabelecer uma rotina com as crianças não significa que todas as atividades serão feitas todos os dias da mesma maneira, de forma repetitiva. Na verdade, significa organizar o dia a dia, considerando o coletivo, para que haja planejamento e certa previsibilidade, favorecendo o andamento das atividades.

Em relação ao currículo, as participantes apresentam três possibilidades diferentes. É interessante ressaltar que apenas as três professoras de sala de aula regular apresentaram perspectivas em relação ao currículo. Para a P1, o currículo programado deve tornar-se “funcional” para o PAEE. Para a P2, a proposta curricular deve ser uma só, mas as estratégias pedagógicas diversificadas. Já para a P3, o professor deve ter como base a BNCC e o Currículo Paulista²¹.

Pode ser reavaliado o currículo programado pela escola ou pela professora e tornar o mesmo mais funcional para que até mesmo o próprio aluno consiga se encaixar e tentar inserir a maneira que ele melhor se adaptar. Isto pode ser feito com a inserção de atividades mais lúdicas, aulas invertidas, utilizando o próprio aprendizado da rotina do aluno em sala de aula (P1, Análise do caso de ensino, 2022).

Para que todos os estudantes da sua turma continuem avançando em suas aprendizagens e para que a educação seja inclusiva, recomenda-se que sempre se observe as singularidades dos alunos, com foco em suas potencialidades. A proposta curricular deve ser uma só, mas as estratégias pedagógicas precisam ser diversificadas, de acordo com as habilidades, os interesses e necessidades de cada aluno (P2, Análise do caso de ensino, 2022).

A formação do estudante é baseada na BNCC e no Currículo Paulista (no caso do estado de São Paulo), assim, o início de qualquer desenvolvimento pedagógico deve ser norteado pelas habilidades essenciais para cada ano/série. Com base nas competências e habilidades presentes no Currículo Paulista podemos direcionar as atividades para a turma em discussão (P3, Análise do caso de ensino, 2022).

Considerando as narrativas das professoras, concorda-se com Mesquita (2018) que “as incertezas entre modificar ou manter um currículo comum para alunos com e sem deficiência circundam os professores” (p. 69). Em todo caso, é importante que pensar um currículo que não se reduza “a um conjunto de atividades simplificadas, cujo horizonte é promover a socialização dos estudantes [...] não desafiando os educadores a se aliarem a práticas pedagógicas que permitam que os conhecimentos sejam apropriados pelos estudantes (Vieira; Hernandez-Piloto; Ramos, 2017, p. 115-116).

²¹ O Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (volume 1) foi homologado em agosto de 2019; e o Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio (Volume 2) foi homologado em agosto de 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: jul. 2023.

Acredita-se que deve haver um equilíbrio no currículo para a inclusão escolar, considerando o conhecimento poderoso, na perspectiva de Michael Young e, ao mesmo tempo, conteúdos que

[...] se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. [...]. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (Zabala, 1998, p. 30).

Nesse sentido, Galian e Louzano (2014, p. 1113), em artigo que apresentam uma entrevista com Michael Young, concluem que o ponto nevrálgico das discussões atuais sobre o currículo é “a relação entre a definição de um currículo comum e o atendimento às especificidades, às diferenças de múltiplas naturezas presentes nas escolas”. Mesmo sem se referirem à inclusão escolar, é possível pensá-la por meio dessa concepção, em favor dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além de outras especificidades.

Em relação ao currículo funcional, não é possível saber sob qual perspectiva a P1 o está definindo. No entanto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e as contribuições de Costa (2009) auxiliam nessa discussão. As Diretrizes de 2001 apontam que o currículo funcional deve ser proporcionado ao PAEE em “casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum” (Brasil, 2001, p. 58). Neste caso, esse currículo funcional seria dedicado a atender às necessidades práticas da vida. Além disso, esse currículo deve buscar meios para favorecer “o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade” (Brasil, 2001, p. 58).

Nesse mesmo sentido, em estudos sobre deficiência acentuada no contexto de Portugal, Costa (2009) argumenta que os conteúdos e atividades pensadas com base na perspectiva de um currículo funcional para os estudantes com deficiência intelectual acentuada, devem ser diretamente relacionadas com os conteúdos e atividades que os demais estudantes da mesma faixa etária realizam, ainda que para isso seja necessário “meios de ensino/aprendizagem diferenciados, como ensino em diferentes níveis, flexibilização, adaptação do meio ou diversificação de recursos de apoio” (Costa, 2009, p. 110-111). Para alunos com 13/14 anos, a autora sugere que tenham oportunidade de participar de trabalhos em grupo e utilizem a cantina da escola ou outros espaços da comunidade que adolescentes da mesma idade frequentam, por exemplo. Assim, “realizando as atividades que são próprias da sua idade, mesmo de forma

parcial ou com ajudas diversas, o docente estará promovendo a autonomia e a inserção social do estudante e preparando sua futura transição para uma vida ativa e independente” (Costa, 2009, p. 111).

Por isso, acredita-se que currículo e inclusão escolar não se resume em uma única definição ou perspectiva. Evidentemente há direcionamentos, nortes e concepções mais adequadas, mas algumas situações são muito específicas, por isso a importância do equilíbrio, apresentada anteriormente. Ou seja, “as atividades/componentes curriculares da Educação Especial devem ter como referência a base nacional comum do currículo da Educação Básica e serão desenvolvidas, dadas as singularidades de seus estudantes, de forma flexível, tal como a LDB prevê” (Brasil, 2007, p. 6). O PAEE deve receber uma educação potencialmente transformadora, com acesso ao conhecimento poderoso e sem esvaziamento de sentido em seu processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, as participantes indicam algumas possibilidades de atividades específicas. A P.AEE1 indica o uso de materiais manipuláveis para serem utilizados nas aulas de Matemática.

[...] fazer uso de materiais concretos como tampinhas, palitos e jogos fariam o aprendizado de conceitos abstratos serem compreendidos na prática e de forma prazerosa, brincando. Realizar o trabalho em uma perspectiva de respeito às individualidades e às diferenças de toda a turma seria um grande estímulo para o desenvolvimento dos aspectos afetivos/emocionais de todos. Enfim, todas essas ações orientadas a professora Amanda [professora do caso de ensino] também seriam exploradas em momentos de horários de trabalho do professor, para então refletir, estudar e mudar as estratégias sempre que necessário (P.AEE1, Análise do caso de ensino, 2022).

Para Caldeira (2009, p. 223), os materiais manipuláveis são instrumentos “para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar aprendizagens diversas. O princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objetos e ‘extrair’ princípios matemáticos”, ou seja, representam concretamente ideias matemáticas que são abstratas. Lucena (2017, p. 27) dá como exemplos de materiais didáticos manipuláveis “o material dourado; escalas de *Cuisenaire*, jogos geométricos, dominós, sólidos geométricos, tangram, blocos lógicos, sementes, palitos de picolés, tampinhas, etc.”.

O planejamento e atuação do professor para o uso dos materiais didáticos manipuláveis é fundamental. O professor deve atentar para as especificidades de cada turma e de cada aluno, sendo necessário questionar-se para cada aula que se pretenda utilizar os materiais manipuláveis: “é necessário o uso do MD [material didático] como mediador da aprendizagem, nesta aula?; qual seria o MD mais apropriado?; o MD escolhido para a aula é conveniente para

o trabalho com a matemática nesta sala de aula ou precisará sofrer adaptações?” (Lucena, 2017, p. 30).

Além disso, inicialmente o material manipulável pode gerar certa dificuldade para estudantes, podendo “gerar alguma dificuldade e propiciar noções superficiais, ideias inacabadas e percepções errôneas” (Silveira, 2012, p. 33), por isso, é importante um tempo para livre exploração e estabelecimento de hipóteses. Posteriormente será possível que os estudantes construam conceitos abstratos à medida que atuarem mentalmente com e sobre os materiais concretos.

Silva (2015, p. 49) em estudo sobre a inclusão de estudantes cegos no ensino de Matemática, argumenta que

para uma pessoa cega, em particular, é muito difícil fazer a representação visual de um desenho, logo, o material manipulável pode permitir que se representem certos assuntos da matemática por outras vias. Por exemplo, para quem não enxerga, um cubo desenhado, mesmo em relevo, não é como o cubo na sua forma tangível ou forma tridimensional.

A figura mostra as diferenças entre o cubo desenhado e o cubo com material manipulável

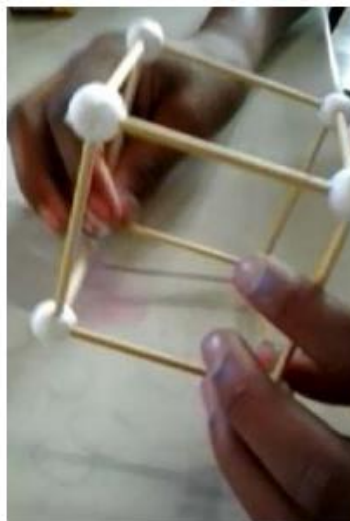
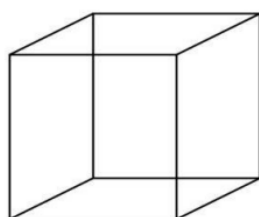


Figura 11 – Cubo desenhado e exemplo de material manipulável

Fonte: Silva (2015)

Mesmo sem se referir diretamente à Matemática, a LPe3 refere-se ao uso de “materiais diversos” para auxiliar estudantes que entendem o que está sendo ensinado de diferentes maneiras.

O uso de materiais diversos ajuda a criar um ambiente mais inclusivo, pois abrange mais formas de ensinar e essa variação pode ajudar os estudantes que tiverem dificuldade de entender a matéria que foi abordada de forma "A", consiga entender o conteúdo passado da forma "B" e isso vale para todos os estudantes, sejam PAEE ou não (LPe3, Fórum sobre o caso de ensino, 2022).

Acredita-se que os materiais manipuláveis favorecem os diferentes estilos de aprendizagem, assim como aponta a LPe3, além de conseguir atender algumas necessidades específicas, como é o caso dos estudantes cegos ou com deficiência visual.

Em relação à Língua Portuguesa, as participantes compreendem que adaptações também são necessárias.

A adaptação das práticas pedagógicas e a análise das necessidades individuais direcionam toda a abordagem do profissional da educação. Para estimular o raciocínio, o senso crítico, a comunicação e a habilidade escrita são de extrema importância elaborar atividades que desafiam, ajudam no desenvolvimento e entretêm os estudantes [...] Adaptações simples podem estimular o vocabulário, interpretação e raciocínio do aluno [...] como transformar textos em imagens, brincadeiras lúdicas, jogos pedagógicos e uma avaliação individual é possível traçar novos caminhos para a educação inclusiva. Atualmente a internet é uma grande aliada para as adaptações curriculares, visto que o número de sites com atividades adaptadas e previamente preparadas é extremamente extenso. É possível acessar um conteúdo muito amplo sobre diversas deficiências (P3, Análise do caso de ensino, 2022).

A primeira coisa que ela [a professora do caso de ensino] entendeu foi que era preciso melhorar as estratégias do contexto da classe comum [...] material didático variados como vídeos, músicas, imagens dentre outras coisas que despertem o interesse do aluno, tornando assim o aprendizado algo mais agradável. Além da diversidade de materiais que possam dar possibilidades para que os alunos aprendam aquilo que acabam não conseguindo entender na forma de ensino tradicional. Ainda sobre o material diferenciado, vale salientar que uma das coisas que a professora soube foi que a Paula [aluna do caso de ensino] adorava desenhar e pintar, e como ela é umas das alunas com mais dificuldades atualmente, atividades com relação à matéria de Língua Portuguesa através de desenhos e pinturas poderiam ser mais uma dessas atividades diferenciadas que poderiam ajudar não só a Paula [aluna do caso de ensino], mas como também o resto da turma (LPe3, Análise do caso de ensino, 2022).

A aluna Paula [aluna do caso de ensino] ainda denota uma atenção e atividades diferenciadas para reconhecimento de letras, montagem de palavras, construção de pequenas frases (P.AEE3, Análise do caso de ensino, 2022).

Observa-se que as adaptações, na perspectiva das professoras, são referentes ao uso de recursos e às práticas pedagógicas. As narrativas indicam algumas possibilidades com a internet, música, jogos, desenhos, pinturas, etc. A P.AEE3 é a única que indica atividades específicas de Língua Portuguesa, destacando o reconhecimento de letras, montagem de palavras e construção de pequenas frases.

Ressalta-se que as adaptações e o uso de recursos pedagógicos não podem limitar, anular ou empobrecer os conteúdos e objetivos do currículo, sejam de Língua Portuguesa ou outro componente curricular. O ideal é que essas estratégias sejam usadas para propiciar condições

de aprendizagem de acordo com as necessidades dos estudantes PAEE para que possam fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem (Pletsch; Souza; Orleans, 2017; Fonseca *et al.*, 2020).

Nesse processo de adaptação e uso de recursos variados, que envolve, resumidamente, planejamento, estratégias, objetivos, seleção de materiais e construção, é preciso salientar mais uma vez, que o professor de sala de aula comum não pode estar sozinho nessa jornada. Assim como também não pode responsabilizar estagiários/as, professores/as da Educação Especial ou do AEE, como os incumbidos por essas demandas. A colaboração é importante nesse processo para o sucesso das práticas na inclusão escolar. Dessa forma, as participantes LPe2 e P2 destacam a importância do trabalho colaborativo (Capellini; Zanata; Pereira, 2008; Capellini, 2015) para promover a inclusão escolar do PAEE.

Outra coisa que devo abordar é apenas a estagiária estar cuidando do processo de aprendizagem de Paula [aluna do caso de ensino]. O ideal é juntamente com um AEE, estagiária, professora regular Amanda [professora do caso de ensino] e demais profissionais, trabalhem juntas para desenvolver práticas pedagógicas, estratégias e metodologias. Portanto, desta forma, atender as necessidades e trabalhar de forma que os alunos venham desenvolver suas capacidades, proporcionando a inclusão de todos (LPe2, Análise do caso de ensino, 2022).

A professora Amanda [professora do caso de ensino] também pode procurar professores parceiros que possam compartilhar suas experiências de inclusão de alunos com deficiência e de como diversificar as atividades de leitura e escrita para toda a turma. As escolas possuem professores de Educação Especial que vem de forma colaborativa uma vez na semana, é preciso aproveitar as trocas de experiência e a busca por informações para melhorar a prática de trabalho com a aluna com deficiência (P2, Análise do caso de ensino, 2022).

A LPe2, em sua narrativa sobre uma experiência de estágio, mostra como o trabalho colaborativo com a rede de apoio pode ser realizado e os benefícios que proporciona para todos os envolvidos, principalmente para os estudantes PAEE, foco dessa estratégia no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste ano, cursando a Licenciatura em Pedagogia, em julho de 2022, iniciei o meu estágio em uma escola de primeiros anos do ensino fundamental. No meu primeiro dia, me disseram que havia um aluno do 1º ano D do ensino fundamental, com TEA, que havia professora especializada, mas não todos os dias, então iriam me colocar para acompanhá-lo, como professora de apoio. E assim iniciei o dia, conversei com a professora do ensino regular para ver como estavam trabalhando, as habilidades e dificuldades que o aluno apresentava e afins. Então, a professora relatou que o aluno tem grau leve de TEA, é alfabético, sociável, mas nem tanto (sendo uma das coisas que teríamos que trabalhar), sabe escrever, mas possui certa dificuldade na coordenação motora fina; contou que a criança faz acompanhamento fora da escola e dentro da escola há dias de acompanhamento com professor especialista. Também havia uma psicopedagoga que iria até a escola ver como está caminhando os processos de ensino dos alunos PAEE. Quando o aluno chegou, fui me apresentar, começamos a conversar, percebi que ele usa muito a imaginação, cria histórias, conta histórias de desenhos que assiste, até “imita” os personagens dizendo “hoje eu sou um jacaré, fala

para mim, o que foi jacaré?” e inclusive, foi assim entrando nas histórias dele, comecei a me aproximar. Ele fazia a mesma atividade que as outras crianças, porém em um caderno com linhas maiores que eu teria que fazer, devido a sua dificuldade com a coordenação motora, fazia letras grandes, onde um caderno comum, não caberia. Fui observando as letras que ele fazia, algumas como o “s” fazia do lado contrário, o número 4, lembrava um “y”, mas ele sabia ler tudo o que a professora passava na lousa, lia o que escrevia e compreendia, nas atividades de matemática não tinha dificuldades. Então, a professora do ensino regular, me passou “dicas” que a professora especialista e a psicopedagoga haviam passado. Durante as atividades que era passada para toda a sala, comecei a pegar na mão dele e ajudá-lo nas letras e números que ele tinha dificuldade... Como a maioria das vezes ele acabava as tarefas até mais rápido que as outras crianças, já que a maior parte das crianças estão em fase silábica alfabética, quando ele terminava, começamos a elaborar atividades de pontilhado, recorte, jogos e afins, para auxiliar na coordenação. Referente à socialização, a professora começou a passar vídeos umas 3 vezes na semana, sobre amizade, diferenças e respeito com os outros; buscou livros sobre diferenças e contava e depois abria um bate-papo de conversas; elaborava atividades para fazer em grupo... A professora de Educação Física passava jogos em alguns dias na sala de jogos para fazerem em grupo, o que o aluno PAEE gostava muito e assim, em menos de 1 mês percebemos uma grande diferença entre a classe e principalmente o aluno. Com todo este trabalho sendo desenvolvido, até mesmo no recreio, percebi uma mudança imensa no aluno, antes conversava pouco com um colega e outro, agora já percebia ele socializando bastante não só com os alunos da classe, mas também os das outras e com outros funcionários da escola. A escrita, percebemos uma melhora, inclusive aprendeu a fazer o número 4 corretamente, da forma que ensinei a ele. Criamos um vínculo ótimo, ele até começou me abraçar todos os dias. Foi minha primeira experiência, com um aluno, classe em si, professora e equipe escolar incríveis, principalmente a professora que me auxiliou bastante, já que ela tinha tido mais contato com a professora especialista e a psicopedagoga. Agora, no início de setembro, estávamos conversando para iniciar o trabalho com ele no caderno “comum”, porém infelizmente os pais tiveram que transferir o aluno para uma escola próxima [de sua residência], já que ele ia de van até a escola. Me sinto feliz, por saber que estávamos conseguindo fazer um bom trabalho, tenho certeza que essa experiência seria ainda mais bem-sucedida, se conseguíssemos ter completado o ano e até que continuasse nesta escola, mas infelizmente ele teve que sair. Tenho certeza que vou levar para sempre essa minha primeira experiência, o que pude ver em sala de aula, as experiências das professoras, o que me foi passado, contribuirão para minhas próximas e futuras experiências (LPe2, Relato de experiência, 2022).

Nessa perspectiva, as participantes destacam também o AEE como direito e necessidade dos estudantes PAEE. Além disso, assim como os depoimentos que destacam o trabalho colaborativo, a P2, P.AEE3 e LPe2, veem os professores do AEE como parceiros para potencializar as aprendizagens dos estudantes em sala de aula. A LPe1 também salienta que o AEE na SRM ou instituição especializada deve ocorrer em horário contrário das aulas regulares.

[...] orientaria os pais que buscassem por meio de uma petição na justiça o AEE (Atendimento Educacional Especializado). Como as diferenças são inerentes à condição humana, o processo de aprendizagem de cada estudante torna-se singular. As turmas também são singulares, o envolvimento do professor com cada aluno com deficiência ou não, o envolvimento e as parcerias entre alunos também são muito relevantes para que todos os alunos avancem na aprendizagem (P2, Análise do caso de ensino, 2022).

No caso da estudante Paula [aluna do caso de ensino], poderia conversar mais com a família sobre a importância e a garantia que a menina tem do AEE, a professora pode

também procurar mais informações, cursos que venham a contribuir para o seu conhecimento com seus alunos (LPe2, Análise do caso de ensino, 2022).

A professora também deve solicitar a inclusão de Paula [aluna do caso de ensino] na sala de AEE, pois, assim a aluna terá um atendimento especializado e exclusivo, propiciando um melhor aproveitamento na sala de aula (P.AEE3, Análise do caso de ensino, 2022).

No caso da professora Amanda [professora do caso de ensino], como ela já fez uma avaliação de aprendizagem na turma e detectou algumas dificuldades, ela pode solicitar a uma professora (AEE), para auxiliar tanto no aprendizado da aluna Paula [aluna do caso de ensino], quanto no dos outros alunos, pois pode ser que alguns dos alunos com grandes dificuldades seja um aluno TDAH sem laudo médico. Se for confirmado, o professor pode orientar o responsável a requerer atendimento com profissional AEE no horário contrário das aulas (LPe1, Fórum sobre o caso de ensino, 2022).

No entanto, garantir o AEE já não é suficiente, esse é um avanço que já deveria estar concretizado. O ponto de discussão é o formato no qual o AEE está sendo oferecido, como discutido anteriormente com base em Mendes (2017).

As participantes também destacaram possibilidades de práticas no que diz respeito à interação dos estudantes PAEE com demais estudantes e com toda a comunidade escolar, no sentido de promover socialização nesse processo de inclusão escolar. Pelo que foi possível compreender, para as participantes, a melhoria nas relações também favorece o processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, as participantes indicaram rodas de conversa realizadas por professores de sala regular e a mesma perspectiva de trabalho de professores de Artes e de Inglês.

Rodas de conversa podem ser propostas para que a aluna interaja mais ativamente com os colegas e inicie uma organização das informações trabalhadas nessas rodas (P.AEE3, Análise do caso de ensino, 2022).

Atualmente iniciei meu primeiro trabalho como estagiária em sala de aula, 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola regular, onde temos um aluno com autismo. Quando comecei o estágio, este aluno já estava na classe, então não sei como foi seu início. Mas, posso dizer sobre o que tenho conversado com a professora e o que tenho presenciado. Durante a semana, umas três ou quatro vezes na semana, a professora conta história ou passa vídeos sobre amizade, inclusão de todos mesmo com suas diferenças. Além de fazer isso após essa história/vídeo sempre reforça com um "bate-papo", momento de reflexão com as crianças referente ao assunto; em atividades em sala de aula, brincadeiras, no "dia do brinquedo", no parque, sempre busca incluir o aluno para participar e fazer interação com as demais crianças, etc. Percebo também que a professora de Inglês e o professor de Artes tem as mesmas propostas que a professora. Uma parte das crianças da classe conversam, brincam, interagem com o aluno, alguns deles até se oferecem para ajudá-lo quando precisa, porém, uma outra parte ainda tem problemas em aceitar as "diferenças". Diante disso, encontra-se uma importância muito grande em reforçar cada vez mais o assunto e continuar trabalhando reflexões e conversas, para que seja uma política eficaz e não apenas no papel (LPe2, Fórum sobre o vídeo Cuerdas, 2022).

Considera-se essa prática válida e pertinente. No entanto, é preciso ponderar para que não se exclua os estudantes PAEE com a tentativa de incluí-los. É importante, primeiro, que se

reconheça as diferenças presentes na sala de aula; segundo que não se tente camuflá-las, perpetuando o discurso de que “somos todos iguais”; e, terceiro, que o foco do diálogo não seja o aluno PAEE e sim a necessidade de “assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combate às discriminações” (Candau, 2011, p. 252).

Em relação aos estudantes PAEE, as participantes assinalam possibilidades de práticas que podem ser realizadas, de maneira geral, em esfera mais particular, na aproximação entre professor e aluno e na intenção de conhecer os estudantes melhor, a fim de aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Amanda [professora do caso de ensino] precisa conhecer Paula [aluna do caso de ensino] e fará isso trabalhando pessoalmente com ela. A professora precisa descobrir o interesse da aluna, seu repertório e tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais prazeroso e significativo (P2, Análise do caso de ensino, 2022).

Para iniciar mudanças a partir da avaliação e dos estudos da professora Amanda [professora do caso de ensino], primeiramente deve colocar que cada aluno possui uma experiência de vida, seus valores, sua realidade, reconhecer suas diferenças, particularidades, habilidades e dificuldades, a fim de promover propostas de ensino e práticas alternativas que venham incluir o desenvolvimento de todos alunos. Um dos caminhos que a professora deve seguir é o uso do PPP, com a colaboração de outros profissionais da escola, até mesmo podendo ocorrer uma reelaboração, para buscar um caminho novo para os problemas encontrados, sendo ele uma base para esta mudança. A docente pode também aprofundar mais o seu saber em relação às crianças, propor reunião com seus familiares, conversa com a equipe gestora, ver se consegue um histórico escolar dos ensinamentos anteriores das crianças e até mesmo abordar mais assuntos com os próprios alunos (LPe2, Análise do caso de ensino, 2022).

Buscar a realidade dentro do contexto em que vivem os alunos, seus valores e experiências vividas por eles; conversas com demais professores e funcionários; o uso e reelaboração do PPP se necessário; a mudança e diversificação das práticas pedagógicas e métodos; a orientação e conhecer a família e antigos professores; a busca pelo AEE encontrando caso de aluno PAEE e afins (LPe2, Fórum sobre o caso de ensino, 2022).

[...] As informações sobre seus alunos podem ser obtidas principalmente por meio da proximidade e a convivência com eles, conversando com os alunos, entendendo seus comportamentos padrões e os que não são, podendo identificar possíveis dificuldades. [...] A atitude que a Amanda [professora do caso de ensino] teve de conversar com os pais da Paula [aluna do caso de ensino] é outro exemplo de entender melhor sobre seus alunos, pois além das informações obtidas pelos próprios pais, é possível ter uma ideia sobre como é o ambiente familiar da criança, bem como possíveis parcerias entre os pais e o professor (caso seja possível). Isso seria bom para apontar pontos de melhorias tanto na escola como em casa, além do acompanhamento do aluno poder ser observado de forma mais assertiva. Então a interação entre pais e professores de todos alunos é de grande importância para conseguir informações e entender possíveis melhorias. Além disso, como as crianças passam grande parte do tempo nas escolas, outros funcionários têm um certo contato com as crianças, sendo possível obter informações desse outros profissionais, além de professores antigos dos alunos e da direção da escola (LPe3, Análise do caso de ensino, 2022).

Para a P2, é importante para o professor saber os interesses e repertórios dos estudantes PAEE. Do mesmo modo, a LPe2 e LPe3 destacam que o professor deve saber as

particularidades, habilidades e dificuldades dos estudantes PAEE, por meio de reuniões com as famílias, conversas com a equipe gestora, funcionários da escola e antigos professores, históricos escolares, além de utilizar o PPP e variadas formas de avaliação e práticas pedagógicas.

Essas estratégias devem contribuir para sustentar a inclusão escolar dos estudantes PAEE nas salas de aula regulares das escolas comuns. Um ensino de qualidade necessita de apoio e parceria dos envolvidos, já que a inclusão escolar é tarefa de todos, pensando em uma escola inclusiva. O sucesso escolar dos estudantes PAEE depende de todas as bases e de todos os atores envolvidos – sem pontas soltas - para se sustentar.

As últimas possibilidades de práticas identificadas referem-se ao processo de inclusão escolar em sua totalidade. Revelam narrativas em que é possível entender sob qual perspectiva as participantes indicaram as práticas anteriores. A P.AEE2 e a LPe3 manifestam que o DUA, a partir de seus princípios, possibilita que o professor contemple todos os alunos em suas práticas. Além disso, a LPe3 coloca que a inclusão escolar e as estratégias adotadas pelos professores dependerão de diversos fatores, por isso, as práticas não podem ser definitivas para todos os contextos. No mesmo sentido, a LPe2 afirma que o professor deve visualizar o estudante PAEE no todo da turma para planejar suas práticas.

O DUA visa proporcionar um ambiente inclusivo [...] independentemente de ter ou não alguma deficiência. Ele favorece a aprendizagem de todos, pois os professores envolvidos no processo estarão [...] buscando estratégias diferentes e nos níveis dos alunos, contemplando assim os alunos de um modo geral (P.AEE2, Fórum sobre o caso de ensino, 2022).

Outra estratégia que seria interessante também seria o DUA – Desenho Universal da Aprendizagem. O DUA é uma abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa (LPe3, Análise do caso de ensino, 2022).

A inclusão no ensino é algo que deve ser buscado sempre cada vez mais, agora a forma com que ele será aplicado irá variar de caso para caso, região, alunos, situação e dentre diversos outros fatores. Entretanto, há muitas estratégias que podem ser usadas como base, fazendo com que já se tenha um “norte” para um melhor caminho para uma educação inclusiva e de qualidade para todos (LPe3, Análise do caso de ensino, 2022).

[...] As formas de educação nunca devem ser vistas como uma bala de prata ou algo extremamente engessado, portanto, [...] cabe ao educador (e a escola) definir qual estratégia tomar, quais pontos melhorar, manter, adaptar etc. (LPe3, Análise do caso de ensino, 2022).

Uma das coisas para de fato ocorrer a inclusão são as práticas, que ao invés de serem preparadas separadamente, o correto seria ampliar essas práticas. Visualizar o aluno PAEE junto aos demais, como um todo e não "alunos" e "aluno PAEE", já que mesmo antes de ser "PAEE" ele(a) é um(a) aluno(a) [...] Então, isso é o que se deveria ser trabalhado, práticas, planejamentos e atividades que visem o todo, e não os demais

alunos primeiro e depois o PAEE. Já que, buscando, encontra-se possibilidades capazes de abranger a necessidade de todos (LPe2, Fórum sobre o caso de ensino).

É possível observar que está havendo a realização e busca por práticas pedagógicas inclusivas, por uma escola inclusiva e democrática. É fato que “mudanças educacionais pressupõem mudanças culturais e levam mais de uma geração para mostrarem seus efeitos com abrangência de amplas camadas sociais” (Gatti *et al.*, 2019, p. 303). Então, entendendo que a inclusão escolar já é almejada há tanto tempo, o que se está vendo atualmente são resultados dessa busca incessante. A transformação está acontecendo e, apesar das barreiras e do que ainda falta ser alcançado, há também o que celebrar, na esperança da concretização da inclusão escolar. Esperança que não significa “cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 2018, p. 195). Esperançar pela inclusão escolar dos estudantes PAEE, esperançar com professores e professoras, esperançar com a escola, esperançar por uma educação de qualidade.

6.3.2 Formação de professores

Nesta subcategoria final, identificam-se dados de duas participantes que revelaram possibilidades de práticas para a formação contínua de professores em benefício da inclusão escolar. A P1 salienta a necessidade de formação em relação às tecnologias digitais e dá um exemplo de dinâmica para realizar com professores, de modo que percebam a importância da inclusão escolar. O exemplo foi dado como sugestão para outra professora em um fórum. Já a P.AEE1 não indica uma prática específica, mas assinala que a formação da equipe de docentes precisa ocorrer durante o horário de trabalho.

Penso e acredito que a internet e as tecnologias digitais realmente são de grande apoio em diversos momentos e que a mesma tem que ser inserida dentro dos momentos de aprendizado das salas de aulas atuais. Vale lembrar que de uma forma seja realmente utilizada e com os devidos apoios e cursos voltados a gestão e formação de professores (P1, Fórum sobre o caso de ensino, 2022).

Seria possível fazer uma dinâmica com seu quadro docente? Às vezes tentar incluir atividades que façam eles perceberem a importância [da inclusão escolar]. Vi uma adaptação em que todos são colocados em uma sala com as luzes acesas e uma pessoa é vendada e anda pela sala em busca de um objeto aleatório. Ela certamente irá encontrar dificuldades, irá esbarrar e muitos irão rir e dar gargalhadas com a situação, mas com apoio dos demais ela irá encontrar. Após isso toda a sala é vendada e se pede para que eles encontrem certos objetos sem nenhuma ajuda. A dificuldade será maior e dependendo o local e objeto não será possível encontrar. Assim são as atividades adaptadas para os alunos que necessitam. É uma ótima forma para exemplificar a situação. Está dinâmica vi em um curso da faculdade, mas existem inúmeras (P1, Fórum sobre a escola William Henderson, 2022).

Formação de toda a equipe dentro do horário de trabalho (P.AEE1, Questionário de inscrição, 2022).

Nesse sentido, é possível relacionar as demandas formativas para a inclusão escolar, principalmente no que se refere às tecnologias digitais, à luz do conceito de desenvolvimento profissional docente e, portanto, a necessidade do professor se reconhecer em uma profissão que aprende e ensina ao longo do tempo, em diferentes contextos. Para Marcelo (2009, p. 8),

ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

Com esse entendimento, é possível pensar em ações formativas para os professores, que os auxiliem nas experiências tecnológicas, a fim de entender algumas de suas especificidades e linguagens. No entanto, essas ações “devem considerar as atividades diárias realizadas pelos professores” (Marcelo, 2009, p. 11) e só serão válidas quando houver a compreensão de que “a tecnologia não pode ser tomada em si ou por si só, mas sempre pensada e praticada dentro de um contexto, percebida e utilizada como um meio para potencializar e qualificar os processos formativos e educativos” (Sá; Endlish, 2014, p. 66). Particularmente pensando na inclusão escolar, o conhecimento tecnológico só será eficaz se for utilizado de maneira intencional e planejada pelo professor.

Compreende-se que a formação de professores é um *continuum* e, por isso, não acaba ou dá conta de todas as demandas depois da realização cursos ou de especializações. Esse é um dos motivos pelo qual formação inicial e formação continuada não são dois processos opostos, um é continuidade do outro (Marcelo, 2009). Vale ressaltar que essa concepção de formação como um contínuo ao longo da vida é inerente ao desenvolvimento profissional docente e não é uma “concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial” (Gatti; Barretto, 2009, p. 200), mas um processo definido como um movimento “orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional” (Gatti; Barretto, 2009, p. 203).

Considerando as fases da carreira docente, Gatti e Barretto (2009) sugerem que a formação continuada aconteça de acordo com essas etapas, por meio de estágios e/ou de algumas outras estratégias. Para isso, seria importante a parceria entre as instituições de formação inicial, escolas com projetos inovadores (públicas ou privadas), centros que atuam em educação formal e não formal, etc. Dessa maneira,

do professor no início da carreira se deveria esperar que ponha em prática os conhecimentos e capacidades adquiridos na formação inicial e que se dedique a aperfeiçoar-se no diagnóstico de suas dificuldades e a aprender com seus pares. Alguns advogam que na incorporação de novos professores no exercício profissional lhes seja destinado um tempo menor em sala de aula para poderem se dedicar a estudos, realizar estágios com profissionais mais competentes, receber apoio de tutores em seu trabalho. Do professor mais avançado na carreira se poderia esperar um repertório de estratégias diversas que o auxiliem em sua prática e um investimento em ampliar e diversificar esse repertório. Em um nível profissional mais avançado estaria aquele professor que tem competência para gerar inovações, encontrar soluções para problemas mais complexos e exercer funções de acompanhamento tutorial de seus pares, fortalecido em suas competências pelo acompanhamento de instituições formadoras. Cada um desses estágios envolvendo o exercício de capacidades mais complexas demandaria, por fim, diferentes propósitos e procedimentos formativos (Gatti; Barretto, 2009, p. 226).

Além disso, considerando o exposto pela P2 sobre a formação em horário de trabalho e acrescentando a importância da formação também entre o coletivo de professores, destaca-se a necessidade da formação atrelada à realidade das escolas e aos problemas concretos do cotidiano. “O exercício da docência é um trabalho complexo [...] e a formação para este trabalho também é complexa” (Gatti, 2009, p. 41). Essa premissa se mantém pensando a inclusão escolar: o exercício da docência para inclusão escolar é um trabalho complexo e a formação para este trabalho com a inclusão escolar também é complexo.

Acrescenta-se que importância e relevância do diálogo intergeracional foram evidenciadas nas respostas do formulário de finalização da Extensão. Para a LPe2 “As expectativas foram superadas, achei muito bacana a forma como foi realizado, as atividades propostas, os materiais estudados, as trocas de pontos de vistas, de experiências, foram incríveis”. Já para a P1, “Foram dados vários temas e com isto podemos refletir e trocar experiências dentro dos tópicos. Muito bom e eficiente esta troca de saberes”. Para a P2 “Foi muito proveitosa a aprendizagem e as trocas com os outros estudantes” e, para a P.AEE1 “[...] as trocas nos fóruns me permitiram refletir sobre o processo de inclusão. Minhas expectativas foram superadas, pois todo o conteúdo foi organizado com muito critério”.

Além disso, acredita-se que houve possibilidades para que as participantes pudessem se colocar em processos reflexivos sobre suas práticas em relação aos desafios referentes às dimensões políticas, sociais, educacionais, entre outras, como colocam a P1, “o curso oportunizou olhar reflexivo sobre a minha prática” e a LPe1 “durante o curso pude compreender como trabalhar com os alunos PAEE”.

Os apontamentos acima sinalizam a importância do diálogo intergeracional e da ReAD enquanto ambiente que promove a aprendizagem *online*. Assim, evidencia-se a relevância da formação continuada para superar as lacunas apresentadas pelas participantes em relação ao processo de inclusão escolar. Diante do que os dados revelaram (sobre as representações, os

desafios e seus enfrentamentos, as possibilidades de práticas) a formação de professores deve ser voltada para o contexto, para as singularidades de cada contexto, para a articulação do trabalho do professor da sala comum com o do AEE, uma formação voltada para a reflexão, que enfoque as diferenças como vantagens pedagógicas. Além disso, não há um modelo ou tópicos pré-definidos de formação, é preciso que haja diversidades nas ofertas formativas, buscando atender às demandas das escolas, dos professores e dos estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é resultado de um percurso de pesquisa desenvolvida no período de dois anos (2021-2023). Buscou-se responder à problemática de investigação: o que revelam professoras e licenciandas participantes da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) sobre o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar? Com os dados obtidos e a partir do objetivo exposto anteriormente, as participantes da pesquisa revelaram representações, desafios, formas de enfrentamento e possibilidades de práticas pedagógicas para o desenvolvimento da inclusão escolar.

A presente pesquisa foi desenvolvida partindo de uma abordagem qualitativa com características colaborativas. No entanto, é preciso salientar que essa dimensão da colaboração não é a única na pesquisa. A colaboração aparece de três maneiras, em uma tripla dimensão. A primeira é esta, a colaboração como uma perspectiva metodológica de pesquisa; a segunda é entendida como um princípio estabelecido por meio da relação criada entre os participantes da ReAD (participantes dialogam e colaboram entre si); e a terceira, como estratégia didático-pedagógica que caracteriza o trabalho na perspectiva inclusiva e possibilita práticas educacionais inclusivas.

Em relação às participantes da pesquisa, é importante frisar que as licenciandas, no período da pesquisa (2021-2023), cursavam a graduação de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar na categoria a distância e as professoras atuavam em sala de aula regular ou no AEE. As licenciandas, na faixa etária entre 23 e 43 anos e as professoras, entre 25 e 57 anos, todas mulheres. As cidades de atuação variaram entre o estado de São Paulo e o estado de Piauí, o que estabeleceu diferentes contextos para análise. Além disso, considerando o tempo de docência, apenas uma era professora iniciante na carreira docente (quatro anos), as demais apresentaram o tempo de docência entre sete e vinte anos.

Dessa maneira, considera-se que o diálogo intergeracional foi estabelecido na realização da Atividade de Extensão “Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e conversas profissionais”, considerando as profissionais com diferentes idades, em diferentes fases da carreira docente e com diversidade de atuação profissional (professoras do AEE e professoras de sala regular; formações diferentes). Além disso, as reflexões e aprendizagens por meio do diálogo intergeracional foram fortalecidas com a participação dos/as tutores/as (mestrandos/as e doutorandos/as) e da Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza, coordenadora da Extensão e professora do Ensino Superior.

Na primeira categoria de análise dos dados, categoria das representações, as professoras e licenciandas revelaram em suas narrativas definições sobre o que é ser professor. Para duas professoras de sala regular, ser professor é uma missão e está ligada ao cuidado. Já para as licenciandas ser professor está relacionado ao processo de ensino e de aprendizagem e à relação entre professores e alunos. Além disso, as participantes sinalizaram que ser professor é superar desafios e situações difíceis.

Entende-se que não há um consenso das participantes sobre o que é ser professor. Em alguns casos há uma motivação intrínseca e, em outros, envolve responsabilidades político-sociais e poder de transformação. Além disso, foi possível perceber que as representações sobre ser professor podem coexistir. Por exemplo, ao mesmo tempo que entendem a profissão como meio de transformar a vida de seus alunos, também entendem que ser professor é estar permeado por desafios, que depende do contexto escolar, histórico, político e social.

As professoras e licenciandas (com exceção da LPe3), também na primeira categoria, revelaram que para elas, a inclusão escolar deve acontecer em classes comuns nas escolas regulares. Isso mostra que para as participantes, a visão de que as crianças, jovens e adultos deveriam ser escolarizadas em espaços fora da escola foi superada. Nesse sentido, apontam a matrícula na escola regular como primeiro passo para a efetivação da inclusão escolar e salientam a necessidade de organização da estrutura da escola (para eliminação de barreiras físicas/arquitetônicas), de recursos materiais, financeiros e de políticas públicas. Ressaltam também a importância do trabalho colaborativo, das redes de apoio (equipe multiprofissional) e apontam a formação de professores como elemento indispensável para a concretização da inclusão escolar. Ademais, as professoras e licenciandas destacaram que a parceria entre família e escola é fundamental, assim como o papel de mediação da equipe gestora em favor dos estudantes PAEE. Por fim, em suas representações sobre inclusão escolar, as participantes a definem como um processo, que pode ser lento, árduo e trabalhoso, mas possível.

Nas representações sobre o processo de ensino e de aprendizagem, as professoras e licenciandas enfatizaram o quanto é essencial o planejamento docente e da equipe escolar (referindo-se à construção coletiva do PPP). No entanto, considerando os valores e princípios envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem na visão das participantes, percebeu-se duas tendências. Uma que evidencia a tentativa de homogeneização dos estudantes, partindo do argumento de que “todos devem ser tratados com igualdade”, desconsiderando, assim, as diferenças. Outra que reconhece a heterogeneidade dos estudantes, entendendo que o processo de ensino e de aprendizagem deve ser pensado a partir das singularidades de cada um, isto é, pensando o individual dentro do coletivo da turma.

As participantes também apontaram a interação entre todos os estudantes da turma como imprescindível para que a inclusão escolar aconteça. Porém, em alguns momentos percebeu-se que ainda há necessidade de superar uma visão que tende a considerar as características dos estudantes PAEE como barreiras individuais ou ainda na perspectiva da superação. O papel do professor também é apontado pelas professoras e licenciandas, sendo necessário para a construção do conhecimento, conhecer seus estudantes em suas possibilidades e naquilo em que precisam de suporte.

Na categoria das representações, observa-se que há mais participação das licenciandas. Um dos motivos possíveis é o fato de que, por serem estudantes, estão em maior contato com a teoria, é o momento que estão vivenciando. Já as professoras, principalmente as que possuem mais anos de experiência na docência, estão mais distantes da literatura e podem não ter recebido essa formação voltada para a questão da inclusão escolar. Então, estão com os estudantes PAEE na prática, sabem as dificuldades e necessidades com muita clareza, mas falta o suporte teórico. Dessa maneira, as licenciandas aparecem com uma visão mais conceitual e atual, o que é natural, pois estão em formação e expostas a isso de uma maneira mais intensa (podendo ser também uma visão mais idealizada) e, as professoras com narrativas mais ligadas à realidade, não de uma forma pessimista, mas realista, com imagens da prática.

Na segunda categoria de análise, as professoras e licenciandas revelaram desafios e formas de enfrentamento para superá-los, no que diz respeito à inclusão escolar. Em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, as participantes destacaram desafios referentes a estudantes com algumas características específicas, que são os alunos surdos, alunos sem os dois braços ou com paralisia cerebral. Desafios desde a participação das aulas até no processo avaliativo. No caso desses desafios, apesar de as professoras se mostrarem sensibilizadas para a inclusão dos estudantes PAEE, isso não garantiu que desenvolvessem práticas inclusivas, revelando assim, ausências formativas.

A maior parte dos desafios revelam também as formas encontradas pelas professoras e licenciandas para enfrentá-los. Essas formas de enfrentamento configuraram-se como utilização de diferentes estratégias, recursos materiais, apoio de profissionais da Educação Especial, parceria com estagiários, parceria com pares (outros professores) e ajustes variados (de atividades, do currículo). Além disso, diante dos desafios, algumas participantes indicaram que, em alguns momentos, precisaram recorrer a ações para sobreviver àquela situação e, conseqüentemente, à carreira docente.

Os desafios também evidenciaram que as participantes reconhecem a formação docente como um *continuum*, mas ao mesmo tempo, denunciaram posturas de seus pares que são

incoerentes e inadequadas em relação à necessidade de estar em formação constante para promover a inclusão escolar dos estudantes PAEE, o que mostra não apenas a posição assumida pelos professores, mas também falta de valorização da docência e suporte insuficiente.

A avaliação da aprendizagem dos estudantes PAEE é mais um desafio posto pelas participantes, que revelam incoerências nas condutas da equipe gestora e do entendimento de outros estudantes sobre avaliação. Além disso, os desafios em sala de aula atualmente são intensificados pelo contexto de pós-pandemia da Covid-19, que colocou em evidência desigualdades sociais e culturais, anunciadas pela ausência da família ou de acesso à tecnologia, por exemplo. As participantes também revelaram que a falta de profissionais impede que o trabalho colaborativo exista, causando prejuízos para o processo de ensino e de aprendizagem, já que o professor de sala comum não deve ser o único responsável pela inclusão escolar.

A categoria dos desafios também revelou condições de trabalho docente desfavoráveis para que a inclusão escolar seja efetivada dentro das salas de aula e escolas brasileiras. A quantidade de estudantes por turma foi um dos desafios mais apresentados, agravado quando associado com barreiras físicas, profissionais despreparados e falta de materiais. As participantes apresentam as condições precárias dos recursos tecnológicos digitais referentes às poucas unidades de computadores e internet insuficiente. Esses desafios colocados pelas condições de trabalho também mostram a pouca valorização docente, que deveria acontecer desde o incentivo à formação, até remuneração, estrutura adequada da escola, materiais e recursos suficientes, apoio da gestão, jornada de trabalho adequada, apoio de profissionais especializados e políticas públicas em favor dos professores e da inclusão escolar. Para as professoras e licenciandas, as condições de trabalho favoráveis também contribuem para o processo de inclusão dos estudantes PAEE em sala comum das escolas regulares.

Na terceira categoria de análise, revela-se o que as participantes indicaram como possibilidades de práticas pedagógicas, isto é, estratégias, recursos e alternativas de práticas que as professoras e licenciandas apresentaram como pertinentes para a inclusão escolar, no que se refere ao contexto de sala de aula, portanto ao processo de ensino e de aprendizagem e também, em relação à formação de professores.

A estratégia dos agrupamentos produtivos foi bastante destacada pelas participantes como potencial para as práticas em sala de aula, contemplando a heterogeneidade entre todos os estudantes. Para isso, enfatizam a importância de conhecer a turma, em suas especificidades, necessidades e habilidades.

Dentro das possibilidades assinaladas, as professoras e licenciandas retomam mais uma vez, a importância da equipe de apoio, frisando a colaboração direta ou indireta de

psicopedagogos/as, professores/as de Educação Especial, professores/as do AEE, psicólogos/as, fisioterapeutas e neurologistas para planejamento e construção de recursos e estratégias em favor da inclusão escolar dos estudantes PAEE.

A tecnologia (superados os desafios) foi apontada como um recurso benéfico para o processo de ensino e de aprendizagem e para a inclusão escolar, considerando a necessidade das devidas adaptações e recursos para acessibilidade tecnológica. Além disso, o estabelecimento de uma rotina (organização do tempo, espaços e materiais) pelo professor para seus estudantes foi uma possibilidade de prática proposta para que os estudantes saibam o que vai acontecer no dia a dia e, aos poucos, possam se sentir capazes para alcançar os objetivos propostos.

As participantes apresentam também possibilidades em relação ao currículo. Em alguns casos, indicam que o currículo programado deve ser “funcional” para os estudantes PAEE, em outros a proposta curricular deve ser única para todos e, ainda, indicam que o currículo deve ter como base a BNCC e o Currículo Paulista. Em todos os casos, é importante que haja equilíbrio entre o currículo comum e o atendimento às especificidades dos estudantes PAEE.

Em relação a alguns componentes curriculares, as participantes sugerem o uso de materiais manipuláveis para o ensino da Matemática, argumentando que favorecem os diferentes estilos de aprendizagem e necessidades específicas. As participantes sinalizam menos possibilidades no ensino da Língua Portuguesa, mas indicam, por exemplo, atividades com montagem de palavras, reconhecimento de letras e construção de pequenas frases. Enfatiza-se que o uso de recursos e materiais diversos não podem limitar e empobrecer os conteúdos e objetivos do currículo, pelo contrário, devem propiciar condições adequadas para que possam desenvolver da melhor forma possível seu processo de ensino e de aprendizagem.

O ensino colaborativo e a parceria com estagiários também fazem parte das estratégias para a inclusão escolar com qualidade. Além disso, o AEE como direito e necessidade dos estudantes PAEE é frisado nas narrativas das participantes. Ademais, a socialização dos estudantes PAEE com toda a comunidade escolar e os diálogos sobre as diferenças são aspectos que favorecem o processo de ensino e de aprendizagem para a inclusão escolar, na perspectiva das participantes.

Caminhando para o fim das possibilidades referentes ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, as professoras e licenciandas também se referem aos princípios do DUA para contemplar todos os estudantes em sala de aula e à necessidade de se considerar os diferentes contextos para que o professor planeje suas práticas.

Em relação às práticas para a formação de professores, as participantes indicam possibilidades para a formação contínua. Uma delas relacionada ao uso das tecnologias digitais e a outra, sobre dinâmicas que demonstrem para os professores a importância da inclusão escolar. Sinalizam também a necessidade de momentos formativos em horário de trabalho.

Dessa maneira, considerando as narrativas e o que foi revelado pelas professoras e licenciandas, é possível perceber que na realização da Atividade de Extensão foram oferecidos elementos para que as participantes pudessem pensar sobre a inclusão escolar a partir de suas perspectivas e experiências, mas buscando refletir sobre suas práticas. Além disso, a ReAD enquanto rede de aprendizagem *online* favoreceu o diálogo intergeracional e proporcionou momentos formativos importantes para as professoras e licenciandas, que certamente contribuíram para novos olhares para a inclusão escolar e para o planejamento de práticas e para a concretização de uma escola para todos, inclusiva e democrática.

Assim, compreende-se que esta pesquisa apresentou o olhar do professor e do futuro professor sobre o processo de desenvolvimento da inclusão escolar, indicando formas de enfrentamento dos desafios e possibilidades de práticas pedagógicas a partir da perspectiva daquelas que estão na escola e nas salas de aulas. Não foi uma pesquisa sobre professoras e licenciandas, mas uma pesquisa com a colaboração de professoras e licenciandas por meio de suas narrativas escritas, justificando a relevância deste estudo.

Os resultados permitem concluir que a inclusão escolar está acontecendo nas escolas do Brasil, visto o movimento das participantes da pesquisa na busca por uma educação de qualidade para os estudantes PAEE dentro das classes comuns das escolas regulares. No entanto, ainda há muito o que ser realizado para que a inclusão escolar se efetive, de acordo com os princípios aqui defendidos. Por isso, é importante que as pesquisas estejam acompanhando o que de fato está sendo realizado nas escolas, o que está sendo possível de acordo com a realidade, para que assim, identificando os aspectos a serem melhorados, sejam construídos em conjunto com as escolas os meios mais adequados para isso.

Além disso, acredita-se ser importante aproximar a Educação Especial do campo da Formação de Professores, visto que uma das maiores demandas reveladas pelas participantes da pesquisa é referente à formação de professores de sala de aula regular para promover a inclusão escolar nas escolas comuns. Uma formação que atenda às reais necessidades dos professores, não apenas uma formação para cumprir carga horária, mas para atender demandas formativas. Uma formação que propicie diálogo, que ofereça uma teoria atualizada, materiais atualizados, promovendo a relação universidade-escola; uma formação diversificada que esteja

conectada com a realidade, assim como a proposta da ReAD, que amplia as possibilidades de diálogo para participantes dos mais variados contextos e perfis.

Ademais, estudos sobre redes de apoio, DUA, Ensino Diferenciado e trabalho colaborativo são de extrema importância no contexto brasileiro, para que essas concepções de ensino e de práticas possam ser cada vez mais discutidas e assim, atinjam os professores em suas escolas, seus contextos, com seus alunos PAEE. Pesquisas e pesquisadores que estejam em busca constante por uma real educação para todos, inclusiva, democrática e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. de S. L. **Formação de professores e educação de pessoas com deficiência: concepções de docentes formadores**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16267>. Acesso em: out. 2023.
- ANDRÉ, M. Formação de Professores: a constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: mar. 2023.
- ARRUDA, E. Considerações sobre tecnologias de informação e comunicação, cotidiano e ensino: desafios ao trabalho docente. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 17, n. 28, p. 159-174. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/9582>. Acesso em: jul. 2023.
- BATISTA, M. L. M. **Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD)**. 2018. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10030>. Acesso em: out. 2023.
- BRANCO, A. P. S. C.; TASSINARI, A. M.; CONTI, L. M. C.; ALMEIDA, M. A. Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p. 23-41, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Silva-Cantarelli-Branco/publication/325386975_Breve_historico_acerca_das_altas_habilidadesuperdotacao_politicas_e_instrumentos_para_a_identificacao/links/5b09dcfaaca2725783e85311/Breve-historico-acerca-das-altas-habilidades-superdotacao-politicas-e-instrumentos-para-a-identificacao.pdf. Acesso em jun. 2023.
- BRASIL. [Constituição 1824]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: fev. 2023.
- BRASIL. [Constituição 1934]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: fev. 2023.
- BRASIL. **Portaria nº 1.793**, de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Brasília, DF. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: mar. 2023.
- BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: fev. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas

Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020**: divulgação dos resultados. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF., 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC/SEMESP. 2020. 124p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 6/2007**. Brasília: MEC/CNE, 2007. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb00607.pdf?query=ALTERN%C3%82NCIA. Acesso em: jul. 2023.

CALDEIRA, M. F. T. H. S. **A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da Matemática**. 2009. 826 p. Tese (Doutorado) – Universidad de Málaga, Málaga, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/2240>. Acesso em: jul. 2023.

CALHEIROS, D. S. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11292?show=full>. Acesso em: ago. 2023.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Ensino Colaborativo: Uma Proposta para a Escolarização do Estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento**. São Paulo: Unesp/NEaD/Redefor, 2015. (Trata-se do Texto 1 da disciplina 14 - Ensino Colaborativo: o papel do professor do SAPE ao Estudante com TGD, do Programa Rede São Paulo de Formação Docente, Educação Especial, 1ª edição). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381389/1/unesp-nead-iep3-redefor-ee-tgd-d14-texto1-2015.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, n. 3, p. 598-615, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 3-24.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 19-30. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>. Acesso em: fev. 2023.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v10n03/v10n03a06.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

COLÔA, J. Inclusão escolar em tempos de pós-pandemia. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 7, n. 14, p. 5-26, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41493>. Acesso em: jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 11, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 17,

2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 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. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: fev. 2023.

COSTA, A. M. B. Currículo funcional no contexto da educação inclusiva. In: FÁVERO, O. FERREIRA, W., IRELAND, T.; BARREIROS, D. (orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. cap. 6, p. 105-119.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. de. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 759–772, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7923>. Acesso em: fev. 2023.

CRESPI, L.; NÓBILE, M. F. Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Rev. Elet. Educ.**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 319-335, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271992309>. Acesso em: mar. 2023.

CRUZ, E. M. R. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs**. 2019. 305 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11234?show=full>. Acesso em: out. 2023.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, São Paulo, 188 p., 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: out. 2023.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 239-246, set./dez. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2698/2362>. Acesso em: fev. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores. **Revista Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, p. 238-249, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2013.173.1752>. Acesso em: fev. 2023.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução por Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em: mar. 2023.

DIVERSA. A luta atual das pessoas com deficiência é construir a educação verdadeiramente inclusiva. 2019. **DIVERSA**. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/luta-atual-educacao-verdadeiramente-inclusiva/>. Acesso em: fev. 2023.

DONG, P. B. de M. **Análise da formação inicial nas licenciaturas com relação à educação especial e habilidades sociais educativas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14136>. Acesso em: out. 2023.

FERNANDES, F. F. Como se referir a pessoas com deficiência: a evolução dos termos ao longo do tempo. **MultiRio**, 2020. Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/reportagens/16563>. Acesso em: mar. 2023.

FERREIRA, E. C. Refletindo sobre a inclusão escolar: o que é capacitismo? **Revista Científica Universitas**, Itajubá, v. 10, n. 1, p. 146-157, 2023. Disponível em: <http://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/859>. Acesso em: jun. 2023.

FERREIRA, F. S.; REBELO, A. S. Tecnologia da informação e comunicação e tecnologia assistiva no trabalho docente: estudo exploratório das pesquisas críticas. **RTE**, João Pessoa, v. 30, n. 2, p. 298-316, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/55952>. Acesso em: jul. 2023.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educ. Perspec.**, Viçosa, v. 11, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: mar. 2023.

FERREIRA, K.; TANIGUTI, G. Mapa de evidências: Salas de Recursos Multifuncionais. **DIVERSA**, 2021. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/mapa-de-evidencias-salas-de-recursos-multifuncionais/>. Acesso em: fev. 2023.

FOCO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Transtorno Global do Desenvolvimento: Asperger, TDAH e mais**, 2017. Disponível em: <https://www.focoeducacaoprofissional.com.br/blog/TGD-Asperger-TDAH-Rett-Autismo-cursos-online>. Acesso em: fev. 2023.

FONSECA, K. A.; LOPES JUNIOR, J.; CAPELLINI, V. L. M. F.; OLIVEIRA, C. A. M. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. **RECeT**, Presidente Epitácio, v. 1, n. 1, p. 29-49, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1622>. Acesso em: fev. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 160 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**: o manuscrito. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2018. 479 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. 143 p.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327- 345, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: fev. 2022.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Cqgn6mVxtGt7fLNpTgXwS5L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso

em: jul. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. In: GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. cap. VI, p. 177-209.

_____. Aspectos das formações para professores e professoras em países da América Latina e no Brasil. In: GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. cap. III, p. 79-98.

_____. Experiências inovadoras na formação inicial e continuada de professores e professoras. In: GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. cap. VII, p. 211-269.

_____. Uma síntese e algumas considerações. In: GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. cap. IX, p. 303-318.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. A formação continuada em questão. In: GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. cap. 8, p. 199-235.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em:

<https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.005>. Acesso em: jun. 2023.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **RBEP**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, 2019. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3733>. Acesso em: jun. 2023.

GRACIOLI, J. M. A. **Saberes geográficos compartilhados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar**. 2022. 182 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15659>. Acesso em: out. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (orgs.). **Vidas de professores**. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995. cap. II, p. 31-46. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em: jul. 2023.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. Posicionamento da Rede-In a respeito da nova Política Nacional de Educação Especial. 2020. **Instituto Rodrigo Mendes**. Disponível em:

<https://institutorodrigomendes.org.br/nova-politica-nacional-educacao-especial/>. Acesso em: fev. 2023.

LAGOEIRO, A. C. D. **Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11510>. Acesso em: mar. 2023.

LIMA, E. F.; CORSI, A. M.; MARIANO, A. L. S.; MONTEIRO, H. M.; PIZZO, S. V.; ROCHA, G. A.; SILVEIRA, F. L. da. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 138-160, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161>. Acesso em: jul. 2023.

LOPES, V. B.; GIL, M. S. C. A. A inclusão escolar do deficiente físico. In: COSTA, M. P. R. (org.). **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: EdUDFSCar, 2009. p. 11 – 27.

LOPES, M. M; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: jul. 2023.

LUCENA, R. S. **Laboratório de Ensino de Matemática**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2017. 97 p.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. P. Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no estado do Paraná. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.

Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2479>. Acesso em: fev. 2023.

MAIA, I. M. O.; PAIVA, A. C. de.; PEREIRA, A. B. S.; SILVA, M. A. M.; SILVA, M. G. M. da.; MENDES, K. D. Identificação de barreiras físicas em ambientes escolares. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 33311–33324, 2020. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10992>. Acesso em: jul. 2023.

MAINARDES, J.; CASAGRANDE, R. C. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar. **Sisyphus**, Lisboa, vol. 10, n. 3, p. 102-115, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.25749/sis.27484>. Acesso em: mar. 2023.

MAMUS, P. T. **Dicionário terminológico da inclusão das pessoas com deficiência**. 2017. 333 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, 2017, Maringá, PR. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6112>. Acesso em: jun. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003. 93 p.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Recursos pedagógicos adaptados**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. 56 p.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: mar. 2023.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Trama**, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199>. Acesso em: jun. 2023.

MARINI, C. **Licenciandas em Pedagogia na Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD): compreensões sobre a docência**. 2018. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10824>. Acesso em: out. 2023.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família-Escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Kv8qmQtcMYPQ7DpLq9Dcxnc/#>. Acesso em: jul. 2023.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiência e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFs5H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mar. 2023.

MELO, A. M. Informática acessível nas atividades escolares. In: MELO, A. M.; PUPO, D. T. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: livro acessível e informática acessível**. Brasília: MEC/SEE, 2010. cap. 4, p. 18-33.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **RBE**, v. 11, n. 33, p. 387 – 405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: fev. 2022.

_____. Estratégias pedagógicas inclusivas para melhorar o ensino para todos. GEPEI UFGD, 2020. 1 vídeo (1h26min24s). Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=ke_KLoUAuiw. Acesso em: set. 2022.

_____. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2017. cap. 2, p. 60-83.

MESQUITA, A. M. A. Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. **Inclusão social**, v. 11, n. 1, p. 67-80. 2018. Disponível em:

<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4081>. Acesso em: jul. 2023.

MICHELS, M. H. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, M. H. (org.). A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. cap. I, p. 23-58. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf. Acesso em: jun. 2023.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 921-626, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: mar. 2023.

OLIVEIRA, A. R. P.; MUNSTER, M. A. V.; GONÇALVES, A. G. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675–690, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>. Acesso em: mar. 2023.

OLIVEIRA, P. S.; MENDES, E. G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em Educação Especial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 264-279., 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29849949015>. Acesso em: jun. 2023.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L. Educação de crianças com autismo: entre conhecimentos e práticas da medicina e da pedagogia. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2017. cap. 9, p. 196-217.

PANTALEÃO, E.; HORA, J.; GASPARGAS, R. S. Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da educação especial: da educação básica ao ensino superior. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2017. cap. 3, p. 84-105.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>. Acesso em: mar. 2023.

PEREIRA, A. G. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na ReAD**. 2021. 252 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14695>. Acesso em: jul. 2023.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. D. A.; SEVERO, J. L. R. D. L. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educ. Rev.**, v. 38, Belo Horizonte, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469838956>. Acesso em: mar. 2023.

PINTO, T. E. G. **A Música na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais**. 2013. 119 p. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico) – Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, 2013. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10696/1/TIAGO_PINTO.pdf. Acesso em: jul. 2023.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143–156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGOBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2023.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193–208, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847>. Acesso em: jul. 2023.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2018/03/PLETSCH-FAISSAL-E-ORLEANS.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

PORTELINHA, A. M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8925>. Acesso em: mar. 2023.

REALI, A. M. M. R. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 98 p.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Comunidade de Aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 121 – 132, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84846355013.pdf>. Acesso em: fev. 2022.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R.; COSTA, M. P. R. Formação de professores e Educação Especial: análise de um processo. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da (org.). **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 152 – 166.

ROCHA, S. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. In: Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd Sul), X, 2014, Florianópolis. **Trabalhos**

completos. Agência Brasileira do ISBN. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf. Acesso em: fev. 2023.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v16/1809-4309-praxeduc-16-e2117585.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

RODRIGUES, O. M. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais. **Texto produzido para o curso de especialização em Educação Especial**. 1ª edição. 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155248/1/unesp-nead_reei1_ee_d02_texto01.pdf. Acesso em: mar. 2023.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. dos.; MACHADO, R. A. **Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Brasília: MEC/SEESP, 2010. 48 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: fev. 2023.

SÁ, R. A. de.; ENGLISH, E. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 64-71, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15010>. Acesso em: jul. 2023.

SANTOS, K. da S. **Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15665>. Acesso em: out. 2023.

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 40-50, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000300040&script=sci_arttext. Acesso em: jul. 2023.

SANTOS, M. T. C. T. O Projeto Político Pedagógico, autonomia e gestão democrática. In: ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. dos.; MACHADO, R. (orgs.). **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010. cap. 3, p. 11-17.

SASSAKI, R. K. Terminologia Sobre Deficiência na era da Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, v. 5, n. 24, p. 6–9, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: jul. 2023.

SILVA NETO, A. O.; Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf>. Acesso em: fev. 2023.

SILVA, L. M. S. **Do improviso às possibilidades de ensino: estudo de caso de uma professora de Matemática no contexto da inclusão de estudantes cegos**. 2015. 194 p. Tese (Doutorado em Educação matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136763/000858428.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: jul. 2023.

SILVA, M. do C. L. da. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428>. Acesso em: out. 2023.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à Inclusão: concepções e práticas. **RLE**, v. 13, n. 13, p. 135 – 153, 2009. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>. Acesso em: fev. 2022.

SILVA, R. S. da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10498>. Acesso em: out. 2023

SILVEIRA, D. S. **Professores dos anos iniciais: experiências com o material concreto para o ensino de Matemática**. 2012. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012. Disponível em:

<https://ppgec.furg.br/images/stories/dissertacoes2012/daniel.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

SOUZA, A. P. G. de; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1090–1109, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759/pdf>. Acesso em: jul. 2023.

STOPA, P. C. **Formação e atuação em coensino dos egressos de licenciatura em educação especial**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14649>.

Acesso em: out. 2023.

TAGLIAVINI, M. C. B. **A formação do pedagogo: a relação entre teoria e prática nas diretrizes curriculares do curso de pedagogia**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12002>. Acesso em: out. 2023.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países.

RBE, v. 23, p. 1-18, 2018. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27554785057>. Acesso em: jul. 2023.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?lang=pt#>. Acesso em: jun. 2023.

TEIXEIRA, L. A. O trabalho com agrupamentos produtivos e as contribuições para o processo de alfabetização. In: SILVEIRA, E. L.; SANTANA, W. K. F. (orgs.). **Educação, linguagens e ensino: saberes interconstitutivos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. cap. 4, p. 61-72.

TOKARNIA, M. Cresce o número de estudantes com necessidades especiais. **Agência Brasil**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: fev. 2023.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, v. 25, n. 4, p. 765–780, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/c43f46jfgfHc4TDwszkd6p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: fev. 2023.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos - ONU. 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: mar. 2023.

VASCONCELOS, L. O.; LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B.; ANUNCIATO, R. M. M.; Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência: expressões do pensamento geométrico de professoras que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Bolema**, v. 35, n. 70, p. 708-726, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/6V66BnbHhVMftkhCZyStcpz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: out. 2023.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: jun. 2023.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. O professor de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf. Acesso em: jun. 2023.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G.; OLIVEIRA, G. P.; GIL, M. S. de A. A Educação Especial no Brasil: perspectivas atuais na concepção e definição da deficiência mental. In: COSTA, M. P. R. (org.). **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: EdUDFSCar, 2009. p. 11 – 27.

VIEIRA, A. B.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F.; RAMOS, I. O. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2017. cap. 4, p. 106-125.

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 2, p. 27-51.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Tradução: CARVALHO, M. J.; NÓVOA, M. Lisboa: Educa, 1993. 131 p.

_____. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.). **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. cap. 1, p. 11-34.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em: jul. 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>. Acesso em: mar. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Formulário de inscrição

1) Texto de apresentação

Seja bem-vindo(a) à atividade de extensão "Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e conversas profissionais.

O curso, com carga horária de 60 horas, será realizado entre agosto e outubro de 2022, na modalidade *online* (majoritariamente organizado por atividades assíncronas), e terá como tema "Educação Inclusiva", com foco nos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Tem como público-alvo:

- Professores(as) polivalentes iniciantes com até 04 anos de experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental);
- Professores(as) polivalentes com mais de 05 anos de experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Licenciandos(as) em Pedagogia da UFSCar (estudante regularmente matriculado em um dos dois cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar - presencial ou a distância).

A atividade formativa tem como objetivos:

- propiciar que professores(as) e licenciandos(as) desenvolvam uma visão global da educação inclusiva;
- favorecer a troca e interação entre os participantes e discutir questões relacionadas à educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental; promover investigações sobre práticas pedagógicas voltadas para estudantes PAEE na sala comum;
- contribuir para a criação de uma atitude colaborativa entre os(as) professores(as), através do diálogo e da partilha de experiências práticas.

Para participar da atividade é necessário ter disponibilidade de tempo (no mínimo 4 horas/semanais), ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na web e ter acesso à Internet e computador.

Para obter a certificação de conclusão é necessário ter frequência igual ou superior a 75% das atividades propostas.

O período de inscrições é de 01/07 a 15/07/2022. Preencha os campos abaixo para realizar sua inscrição. A partir das respostas a este questionário podemos conhecer você um pouco mais e isso nos ajudará a melhor delimitar a proposta formativa. Atenção: as vagas serão preenchidas por ordem de inscrição considerando o público-alvo descrito anteriormente. No total, são 20 vagas para professores(as) iniciantes, 20 vagas para demais professores(as) e 20 vagas para licenciandos(as).

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários através do e-mail readeducacaoinclusiva2022@gmail.com

Agradecemos muitíssimo seu interesse e participação!
Equipe ReAD

2) Perguntas

- 1 – E-mail
- 2 – Nome completo
- 3 – CPF (será utilizado apenas para cadastro no Ambiente Virtual de Aprendizagem e certificação)
- 4 – Idade
- 5 - Data de nascimento (será utilizado apenas para cadastro na extensão e certificação).
- 6 - A sua cor ou raça é (com base nas categorias do IBGE): branca, preta, amarela, parda, indígena
- 7 – Gênero
- 8 – Inscrição (professor polivalente iniciante, experiente ou licenciando/a)
- 9 – Formação no Ensino Médio
- 10 – Formação no Ensino Superior
- 11 – Há quanto tempo está na docência?

12 - Caso sua inscrição seja como docente informe em qual rede de ensino você atua? (pública/privada; municipal/estadual e nome do município/estado)

13 - Na sua experiência como estudante (Educação Básica, Ensino Superior ou outros espaços formativos formais), você já teve contato com estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)? Em caso de resposta positiva conte um pouco como ocorreu esse contato.

14 - Se você é professor/a: Ao longo do tempo na docência, você já atuou com estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)?

15 - Se você é licenciando/a: Nos estágios ou no PIBID, já teve contato com crianças Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)?

16 - Se respondeu sim na questão anterior (como professor/a ou como licenciando/a), conte um pouco como ocorreu essa atuação/esse contato (Por exemplo: Quando ocorreu? Você professor/a ou o/a professor/a da turma recebeu apoio da equipe pedagógica e/ou de profissionais especializados? Se sim, como foi esse apoio?).

17 - Em sua opinião como deveria ser a organização escolar para o ensino de estudantes PAEE? (Por exemplo, ensino na classe regular com determinado serviço de apoio especializado; serviço de apoio especializado em sala de recurso; ações de adaptação curricular; classe especial; escola especializada etc.).

18 - Como você classifica o grau de dificuldade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em classes regulares com alunos PAEE?

19 - Em seu ponto de vista qual(quais) o(s) desafio(s) para a concretização da Educação Especial na perspectiva da inclusão?

20 - Que ações você considera necessárias para que a inclusão de estudantes PAEE ocorra de maneira plenamente satisfatória?

21 - Já participou de algum tipo de formação continuada ou curso de pós-graduação voltado/a para a Educação Especial? Se sim, como foi essa experiência? O que gostou? O que sentiu falta? Suas expectativas foram atendidas?

22 - Se você é professor/a ou é licenciando/a com contato com escola e ao longo de 2020 e/ou 2021 atuou com estudantes PAEE: No contexto da pandemia da COVID-19, como foi o contato/atividades com os/as estudantes PAEE? (Escrever "não se aplica", caso não tenha atuado com estudantes PAEE)

23 - Se você é professor/a ou é licenciando/a com contato com escola e neste período letivo atua com estudante(s) PAEE: Em 2022, retomamos o ensino presencial nas escolas em sua totalidade. Como está sendo esse retorno com os/as estudantes PAEE? (Escrever "não se aplica", caso não esteja atuando com estudantes PAEE)

24 - Há algo que não foi perguntado e você gostaria de comentar?

APÊNDICE B – Texto do fórum de apresentação

Olá, pessoal! Tudo bem?

Como primeira atividade deste módulo temos um fórum de apresentação para que possamos nos conhecer.

Faça sua apresentação buscando responder as seguintes questões: Quem sou eu? O que faço? O que gosto? O que significa ser professor(a)?

Você pode utilizar materiais diversos para representar o conteúdo que deseja expressar em sua apresentação como: imagem, áudio, vídeo, (trecho de) texto literário etc.

A apresentação da nossa equipe está em PDF, todos(as) podem acessar.

Pedimos que vocês se apresentem dentro dos grupos divididos a partir de cada tutor. É importante que vocês conversem entre si para se conhecerem melhor. Nós também iremos interagir com vocês. Vamos lá!

Prazo: até 08/08.

Bom trabalho!

Equipe ReAD 2022

APÊNDICE C – Texto do fórum para discussões iniciais (em grupos)

Olá, pessoal! Como estão?

Nessa próxima atividade vocês irão assistir ao vídeo “Cuerdas”.

Depois de assistir ao vídeo, participe do fórum de discussão, respondendo as questões abaixo e dialogando com os colegas. Você pode responder em um texto único ou individualmente cada questão.

1 – Já conhecia o vídeo?

2 - Qual(is) sentimentos o vídeo despertou em você? Foram sentimentos bons ou ruins?

Descreva.

3 - Como você avalia a apresentação que a professora da turma fez do Nicolás para as demais crianças?

4 – Maria é a única criança que interage, brinca e inclui Nicolás. Na sua opinião, quais são os possíveis motivos pelos quais as demais crianças não se aproximaram de Nicolás?

5 – No vídeo “Cuerdas” o cenário que temos é de um orfanato. Mas, pensando nas escolas brasileiras, como você percebe a política nacional de inclusão? Essa política defende o "direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (BRASIL, 2008, p. 5), enfatizando assim, a inclusão dos estudantes PAEE, na sala comum e considerando a educação especial inserida na proposta pedagógica da escola atuando de forma articulada com o ensino comum.

Para o bom andamento desta atividade é fundamental que haja diálogo sobre as respostas que vão sendo trazidas pelo grupo. Questione, dê exemplos, conteste, explique, argumente, proponha reflexões. Participe ativamente da discussão.

Critérios de avaliação:

- Contribuições críticas para a discussão e interação com os/as colegas em uma postura debatedora (responde às questões argumentando de forma fundamentada, apresenta novos elementos/informações para a discussão, comenta as contribuições dos colegas) e em uma postura questionadora (propõe indagações/questões para a reflexão, apresenta alternativas e contra-argumentos);

- Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica gramatical e postura respeitosa ao interagir com os colegas;

- Regularidade da participação (participação ativa em ao menos três postagens/interações ao longo da discussão).

Prazos:

Abertura do fórum: 09/08/2022

Primeira postagem: até 13/08/2022 (sábado)

Término da discussão: 15/08/2022 (segunda-feira)

Boas discussões!

Equipe ReAD 2022

APÊNDICE D – Texto da tarefa de análise do caso de ensino

Olá, pessoal! Tudo certo?

Nesta atividade vocês irão analisar um caso de ensino. O cenário é de uma turma do 2º ano do ensino fundamental.

Considerando os materiais de estudo indicados a seguir, seus conhecimentos e experiências profissionais e as discussões que fizemos até o momento, coloque-se no lugar da professora Amanda: quais ações são necessárias para que todas as crianças se envolvam ativamente nas atividades desenvolvidas com a turma do 2º ano e deem continuidade na aprendizagem da leitura e da escrita? Há algo mais que Amanda precisa saber sobre as crianças de sua turma? Onde e/ou com quem ela pode buscar essas informações? Quais estratégias Amanda pode lançar mão?

Responda essas questões em forma de texto no word e poste na ferramenta tarefa.

Para tanto, indicamos o estudo dos seguintes materiais:

- Palestra: Estratégias pedagógicas inclusivas para melhorar o ensino para todos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ke_KLoUAuiw
- fascículo 1 do material do MEC: “A Educação Especial na perspectiva Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva”.
- fascículo 2 do material do MEC: “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: o Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual”.

Materiais para estudo complementar:

- Texto: Níveis de conceitualização da escrita
- Texto: Sequência de atividades na alfabetização
- Texto: Uma conversa sobre agrupamentos produtivos em sala de aula
- palestra: Perspectivas e possibilidades: estudantes com deficiência intelectual, Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WNrgh_ZdbWs

Critérios de avaliação:

- Adequação à proposta (elaboração de uma produção textual com respostas aos aspectos solicitados);
- Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e correção gramatical;
- Argumentação fundamentada nos estudos indicados;
- Pontualidade na entrega da atividade.

Prazo de entrega: até 29 de agosto.

Qualquer dúvida estamos à disposição. Bons estudos!

Equipe ReAD 2022

APÊNDICE E – Texto do caso de ensino analisado na tarefa anterior.**A turma de Amanda**

A professora Amanda é formada em Pedagogia, tem quatro anos de experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e iniciou o ano letivo atual em uma nova escola com uma turma do 2º ano, com 21 estudantes. Assim que chegou para a reunião de planejamento foi informada que em sua sala estava matriculada a aluna Paula, uma criança de sete anos com deficiência intelectual. Amanda logo se prontificou a conversar com a família de Paula, que mora com o pai e a avó. A família se mostrou atenciosa, seu pai relatou que Paula sempre estudou em escola comum e que no segundo semestre do ano anterior ingressou na escola na qual se encontra atualmente. Relatou que Paula gosta da escola, é assídua e costuma ter boa interação com as crianças.

Atualmente Paula não possui acompanhamento do atendimento educacional especializado (AEE) e contaria com o apoio da estagiária Júlia. No ano anterior Júlia também acompanhou Paula, ela organizava o material, olhava a agenda e selecionava as atividades do dia para a estudante. A estagiária relatou que Paula apresenta dificuldades de aprendizagem relacionadas à linguagem (oral e escrita) e ao raciocínio, pontuou que ela tem grande dificuldade na resolução de problemas cotidianos, tem dificuldade em transmitir um recado e tende a esquecer mais depressa que crianças da mesma faixa etária. As atividades que Paula mais gosta são as de desenhar e pintar. Quando a estagiária faltava, a professora da turma tinha pouca interação com Paula, parece que a aluna era de responsabilidade da estagiária, pois apenas Júlia passava e corrigia a atividade dela. De modo geral, Paula recebia atividades para

completar e nomear objetos e no momento da escrita a estagiária soletrava as letras para que Paula escrevesse. Na sala de aula, por vezes, Paula ficava dispersa e, às vezes, chorava sem motivo aparente.

Após obter essas informações sobre Paula e o contexto de ensino do ano anterior, Amanda se organizou para realizar uma avaliação diagnóstica de sua turma em Língua Portuguesa.

Com relação a avaliação dos níveis conceituais linguísticos de alunos em processo inicial de alfabetização, Amanda fez um ditado de uma lista de palavras de mesmo campo semântico e uma frase²². Dando continuidade à avaliação ela propôs a leitura e interpretação de um convite para identificar se o estudante já está lendo sozinho, como faz (silabando ou com fluência) e se consegue compreender o que leu, respondendo algumas questões sobre as informações contidas no texto²³. Além disso, Amanda fez a leitura de um conto simples e, em uma roda de conversa, incentivou o reconto oral para compreender as habilidades de compreensão textual das crianças através do reconto.

Com isso, obtive as seguintes informações com relação à sua turma:

RESULTADO GERAL DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Níveis conceituais linguísticos de alunos em processo inicial de alfabetização			
Alfabético	Silábico-alfabético	Silábico com valor sonoro convencional	Pré-silábico
13	04	02	02

²² O campo semântico é um ditado de uma lista de palavras e uma frase. Não deve ter palavras cuja escrita a criança tenha memorizado. A professora deve ditar normalmente as palavras e a frase, sem silabar na seguinte ordem – polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. É importante não utilizar palavras que tenham vogais repetidas em sílabas próximas. O educando deve escrever uma palavra embaixo da outra, em lista. A frase deve conter, pelo menos, uma das palavras já mencionadas. As listas devem ser do mesmo campo semântico (brinquedos ou frutas ou animais ou brincadeiras ou futebol, etc.). Após a escrita, a professora deve pedir para que o educando leia o que escreveu. Ela deve registrar as relações entre a leitura e a escrita realizadas pelo educando. É através da sondagem das hipóteses de escrita que o professor conhece as ideias que os educandos ainda não alfabetizados já construíram sobre o sistema de escrita. A partir das informações obtidas poderá planejar as atividades didáticas.

²³ Caso não esteja lendo, a professora faz a leitura e apresenta as perguntas para a criança e com isso, é possível saber se ela consegue compreender a leitura de outra pessoa.

Amanda identificou que 13 crianças se encontravam no nível alfabético, 04 no nível silábico-alfabético, 02 no nível silábico com valor sonoro convencional e 02 no nível pré-silábico. Paula era uma das crianças que se encontrava no estágio inicial (nível pré-silábico) do desenvolvimento da linguagem escrita. Amanda também verificou que Paula sabe escrever seu nome e conhece algumas letras.

Leitura (convite)				
Lê silabando e compreende o que lê	Lê silabando e compreende parcialmente o que lê	Não lê e compreende a leitura de outra pessoa	Não lê e compreende parcialmente a leitura de outra pessoa	Não lê e apresenta dificuldade em compreender a leitura de outra pessoa
06	08	03	02	02

Na leitura do convite, Amanda verificou que 06 crianças leem silabando e compreendem o que leem, 08 leem silabando e compreendem parcialmente o que leem, 06 não conseguiram ler o convite, mas 03 compreenderam plenamente a leitura feita pela professora e outros 02 compreenderam parcialmente e 02 crianças, dentre elas a Paula, não leram o convite e apresentaram dificuldade e em compreender a leitura feita pela professora.

Habilidade de compreensão textual através do reconto oral			
Compreende a história e reconta na sequência dos acontecimentos, com riqueza de detalhes.	Compreende a história e reconta na sequência dos acontecimentos, mas com poucos detalhes.	Compreende a história e reconta de sua maneira, com detalhes.	Compreende partes da história e reconta de sua maneira, com poucos detalhes.
11	06	03	01

Com relação às habilidades de reconto oral, Amanda verificou que 17 crianças compreenderam a história e recontaram na sequência dos acontecimentos, sendo que 11 apresentaram maior riqueza de detalhes. 03 compreendam a história e a recontaram de sua

maneira se atentando para certos detalhes e 01 criança, Paula, compreendeu partes da história e recontou de sua maneira com poucos detalhes.

Após fazer essa avaliação dos estudantes, Amanda buscou retomar alguns estudos do curso de Pedagogia e encontrou os seguintes materiais:

Fascículo 1 - sobre a escola comum inclusiva.

Fascículo 2 - sobre o AEE e estudantes com deficiência intelectual

Além disso, ela assistiu a palestra (441) Estratégias pedagógicas inclusivas para melhorar o ensino para todos - YouTube, proferida pela profa. Enicéia Mendes.

A partir dessas informações Amanda se colocou a pensar em formas diferenciadas de se ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa para todos os estudantes.

Considerando os materiais de estudo indicados a seguir, seus conhecimentos e experiências profissionais e as discussões que fizemos até o momento, coloque-se no lugar de Amanda: quais ações são necessárias para que todas as crianças se envolvam ativamente nas atividades desenvolvidas com a turma do 2º ano e deem continuidade na aprendizagem da leitura e da escrita? Há algo mais que Amanda precisa saber sobre as crianças de sua turma? Onde e/ou com quem ela pode buscar essas informações? Quais estratégias Amanda pode lançar mão?

APÊNDICE F – Texto do fórum de discussão do caso de ensino (em grupos)

Olá, pessoal! Tudo bem?

Nessa semana, a atividade será um fórum de discussão sobre a atividade anterior. Poste seu texto em word para que os(as) colegas tenham acesso e possam discutir.

Algumas dicas para o bom andamento da atividade:

- Interaja com seus colegas lendo a produção textual de cada um e compartilhando suas próprias observações e reflexões (faça no mínimo três postagens ao longo da semana);
- Leia com calma as postagens e reflita sobre os pontos de vista; procure fazer postagens que agreguem à discussão (fugindo das respostas: Sim. Não.);
- Seja gentil e exponha suas ideias com respeito à opinião dos(as) colegas;
- Evite participar do fórum na última hora: participar ao longo do prazo é sempre mais produtivo.

Critérios de avaliação:

- Contribuições críticas para a discussão e interação com os/as colegas em uma postura questionadora (propõe indagações/questões para a reflexão, apresenta alternativas e contra-argumentos);
- Articulação e referência às discussões anteriores;
- Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica gramatical e postura respeitosa ao interagir com os colegas;
- Regularidade da participação (participação ativa em ao menos três postagens/interações ao longo da discussão).

Prazos:

Abertura do fórum: 30/08/2022 (terça-feira)

Primeira postagem: até 03/09/2022 (sábado)

Término da discussão: 08/09/2022 (quinta-feira)

Boas discussões!

Equipe ReAD 2022.

APÊNDICE G – Texto para a tarefa do relato de experiência (narrativas) individual

Olá, pessoal! Tudo bem?

Dando sequência nas nossas atividades, pensamos nesse momento para vocês trazerem um pouco mais das experiências individuais. Aqui, o objetivo é que você construa uma narrativa/retrato sobre uma experiência bem-sucedida ou uma experiência desafiadora que já vivenciou no processo de ensino e aprendizagem de estudantes PAEE.

Se você atua como professor(a): responda com base em suas experiências na sala de aula / escola.

Se você não atua como professor(a): responda com base em sua experiência pessoal, formativa (estágios obrigatórios, não obrigatórios) ou de escolarização (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio etc).

Texto de apoio sobre narrativas: "Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador" - PASSEGGI, Maria da Conceição

Dicas para a produção de sua narrativa/relato:

Verbos e pronomes são empregados predominantemente na 1ª pessoa.

Via de regra, a estrutura do texto é composta por:

Título;

Introdução: contexto, personagem, tempo/espaço, fato/ problema

Desenvolvimento: construção da trama, clímax

Conclusão: desfecho, reflexão.

Resposta às perguntas: Quando? Onde? Quem? O quê? Como? Por quê?

Critérios de avaliação:

- Adequação à proposta (elaboração de uma narrativa sobre uma experiência bem-sucedida ou uma experiência desafiadora que já vivenciou no processo de ensino e aprendizagem de estudantes PAEE);
- Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica e correção gramatical;
- Pontualidade na entrega da atividade.

Prazo final para postagem da tarefa: 19/09

APÊNDICE H – Texto do fórum sobre o caso da escola William Henderson

Olá, pessoal! Como estão?

Continuando a unidade 3, agora iremos continuar nossas discussões com base no vídeo “O caso da Escola William Henderson – Boston, EUA.

A Escola de Inclusão Henderson se tornou inclusiva há mais de duas décadas e foi reconhecida como referência nos Estados Unidos. Ao longo dos anos, os professores e líderes da Escola Henderson desenvolveram um modelo de educação inclusiva que provou fornecer um ensino igualitário a estudantes com diferentes habilidades. Este estudo de caso estabeleceu como professores da Escola Henderson efetivamente implementaram a educação inclusiva delineando a estrutura da escola, pedagogia e currículo, uso de tecnologia e colaboração entre professores e especialistas. A escola enfrentou o desafio de como desenvolver uma política disciplinar que permitisse que os estudantes se expressassem, de forma a reconhecerem suas diferentes necessidades, enquanto minimizavam comportamentos destrutivos ou impróprios.

Depois de assistir ao vídeo, participe do fórum de discussão e procure responder as questões abaixo:

- 1 - No geral, o que você aponta/considera sobre as experiências relatadas da escola William Henderson?
- 2 - Sobre o trabalho das professoras, quais destaques você faria?
- 3 - Como é a relação entre as crianças?
- 4 - Em relação à presença da tecnologia (jogos, programas), considera um ponto positivo ou um ponto negativo na busca por uma educação inclusiva?
- 5 - Considerando o seu contexto de atuação, você considera possível desenvolver um modelo de educação parecido com o da escola William Henderson? Por quê?

Algumas dicas para o bom andamento da atividade:

- Interaja com seus colegas compartilhando suas respostas às questões apresentadas;
- Leia com calma as postagens dos/as colegas e reflita sobre os pontos de vista; procure fazer postagens que agreguem à discussão (fugindo das respostas: Sim. Não.);
- Seja gentil e exponha suas ideias com respeito à opinião dos(as) colegas;
- Evite participar do fórum na última hora: participar ao longo do prazo é sempre mais produtivo.

Para saber mais sobre a escola clique [AQUI](#) para acessar o relato completo.

Critérios de avaliação:

- Contribuições críticas para a discussão e interação com os/as colegas em uma postura debatedora (responde às questões argumentando de forma fundamentada, apresenta novos elementos/informações para a discussão, comenta as contribuições dos colegas) e em uma postura questionadora (propõe indagações/questões para a reflexão, apresenta alternativas e contra-argumentos);
- Atendimento às normas de coesão e coerência, correção ortográfica gramatical e postura respeitosa ao interagir com os colegas;
- Regularidade da participação (participação ativa em ao menos três postagens/interações ao longo da discussão).

Prazos:

Abertura do fórum: 20/09/2022

Primeira postagem: até 23/09/2022 (sexta-feira)

Término da discussão: 30/09/2022 (sexta-feira)

Boas discussões!

APÊNDICE I - Formulário de avaliação do percurso formativo

1) Texto inicial

Olá, pessoal!

Nós, equipe ReAD 2022, agradecemos por permanecer conosco até aqui. Foram momentos de muita troca e aprendizagem.

Agora, pedimos para que analise a Atividade de Extensão e seu percurso formativo. É importante para que saibamos como foi a experiência de cada um de vocês para que possamos sempre melhorar em possíveis novas ofertas do curso.

Esperamos que tenha sido um caminho repleto de boas experiências!

Continuem na luta pela Educação Inclusiva no Brasil!

Abraços,

Equipe ReAD 2022

2) Perguntas

1 – Nome

2 – E-mail

3- Quais foram os motivos que o(a) levaram a escolher a Atividade de Extensão realizada?

4 - Relate as aprendizagens ao longo do curso e analise se as expectativas iniciais foram alcançadas ou superadas.

5 - Quais foram suas facilidades na realização das atividades?

6 - Ao longo da Atividade de Extensão, você pensou em desistir? Quais foram os motivos?

7 - Descreva e reflita sobre a dedicação que teve ao fazer as leituras, ao participar dos fóruns, ao elaborar as produções textuais.

8 - Considerando todas as atividades propostas na Atividade de Extensão, conforme cronograma estabelecido, atribua a seguinte nota, como autoavaliação, numa escala de 0 a 10, em função do meu desempenho.

9 - Relate e analise o que significou para você, enquanto processo formativo, o curso como um todo.

10 - Você considera que o material oferecido foi suficiente ou não? Por quê? O que sentiu falta?

- 11 - A equipe de apoio esteve suficientemente presente? Algum outro tipo de auxílio poderia ter sido oferecido?
- 12 - O que mais te agradou no curso?
- 13 - Como ou em qual(is) aspectos a Atividade de Extensão pode ser melhorada?
- 14 - O que você gostaria de saber/estudar e não foi contemplado?
- 15 - Espaço para outros comentários.

APÊNDICE J – Texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, AMANDA CAROLINA MARMO DE ALMEIDA, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “Um estudo sobre a atuação de professores e a Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental” orientada pela Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza.

A busca por práticas que possibilitem a permanência e a aprendizagem de crianças e jovens com deficiência na escola regular tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. Parece haver certo consenso entre grande parte dos textos legais, da literatura da área da Educação Especial e de pesquisas científicas, de que o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas requer serviços que apoiem alunos e professores. A proposta desse estudo é identificar e caracterizar as representações, tensões e experiências bem-sucedidas vividas por professores de sala de aula regular dos anos iniciais do ensino fundamental, para a concretização da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Você está sendo convidado(a) por participar da atividade de extensão da ReAD *online* intitulada “Educação Inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e conversas profissionais”.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho na

escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e a qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para uso da gravação do encontro síncrono do grupo e para o uso das atividades postadas no AVA.

Você poderá tirar dúvidas sobre sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa vinculado à ReAD, intitulado: Diálogo intergeracional na indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente, CAAE: 56155516.9.0000.5504, foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as

pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

E-mail para contato: readeducacaoinclusiva2022@gmail.com; amandamarmo@estudante.ufscar.br

- Perguntas:

1 - Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sim

Não

2 - Nome

3 – E-mail e/ou telefone para contato.