

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

LONISE CAROLINE ZENGO DE LACERDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E
GESTORES: O PROGRAMA REDEFOR EDUCAÇÃO
ESPECIAL E INCLUSIVA EM FOCO**

Presidente Prudente/SP
2017

LONISE CAROLINE ZENGO DE LACERDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E
GESTORES: O PROGRAMA REDEFOR EDUCAÇÃO
ESPECIAL E INCLUSIVA EM FOCO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública

Orientadora: Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi.

Presidente Prudente/SP
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

L138f Lacerda, Lonise Caroline Zengo de.
Formação continuada de professores e gestores : o programa REDEFOR
educação especial e inclusiva em foco / Lonise Caroline Zengo de Lacerda. -
Presidente Prudente : [s.n], 2017
209 f.

Orientador: Renata Portela Rinaldi
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Formação continuada de professores e gestores. 2. Inclusão. 3.
Educação Inclusiva. I. Lacerda, Lonise Caroline Zengo de. II. Rinaldi, Renata
Portela. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. III. Formação continuada de professores e gestores : o programa
REDEFOR educação especial e inclusiva em foco.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES: O PROGRAMA REDEFOR EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM FOCO

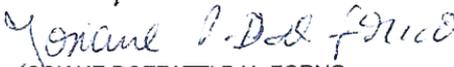
AUTORA: LONISE CAROLINE ZENGO DE LACERDA

ORIENTADORA: RENATA PORTELA RINALDI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Prof.ª. Dra. RENATA PORTELA RINALDI
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR
Departamento de Educação Física e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente


Prof.ª. Dra. JOSIANE POZZATTI DAL-FORNO
Departamento de Metodologia do Ensino / Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Presidente Prudente, 22 de setembro de 2017

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu pai José Carlos, minha mãe Denise, minha irmã Loiane e ao meu marido Antônio, minha família que sempre me apoiou e incentivou meus estudos, me ensinaram o verdadeiro significado do amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, meu alicerce, presente em todos os momentos de minha vida.

A Prof^a. Dr^a. Renata Portela Rinaldi, pelo exemplo de pessoa e profissional, por sua competência como professora, pesquisadora e orientadora. Obrigada por partilhar comigo um pouco de sua sabedoria de forma tão humana e carinhosa, por inspirar-me para os estudos, orientar meu caminho acadêmico, pelas conversas e conselhos sobre a vida, foram todos momentos ricos e valiosos que tomo como exemplo para minha vida pessoal e profissional. Foi uma honra tê-la como minha orientadora.

Ao Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Júnior, por me apresentar um universo lindo e desafiador: a Inclusão e a pesquisa. Obrigada por me introduzir e orientar no decorrer da graduação em Pedagogia com projetos de extensão e Iniciação Científica, foram momentos de profundo aprendizado que definiram o destino de minha vida. Obrigada pelo apoio e carinho.

Aos docentes participantes da Banca de Qualificação pelas importantes indicações de aprimoramento desta pesquisa: Prof^a. Dr^a. Elisa Tomoe Moriya Schlunzen e Prof^a. Dr^a. Josiane Pozzatti Dal Forno. Também pela honra da presença na Banca de Defesa do Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Júnior e da Prof^a. Dr^a. Josiane Pozzatti Dal Forno.

Aos colegas e membros do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior, por compartilharem ricos conhecimentos nas leituras, debates e pesquisas, momentos que contribuíram para o amadurecimento e reflexão desta pesquisa, bem como de minha formação como pesquisadora.

A minha mãe, Denise Helena Nogueira Silva Zengo, que sempre me incentivou no decorrer de toda minha trajetória profissional, exemplo de mulher, mãe, força e amor. Muito obrigada pelo apoio, por não medir esforços para me ajudar a finalizar a dissertação. Minha companheira.

Ao meu pai, José Carlos Zengo, que nunca permitiu que desistisse de meus estudos, me incentivou a cada decisão, que possibilitou a nossa família uma vida digna, um exemplo de ser humano, homem e pai.

A minha irmã, Loiane Maria Zengo, que me convidou a fazer parte desse mundo de

pesquisa e inclusão, minha companheira e inspiração de pesquisadora

A meu marido, Antônio Xavier de Lacerda Júnior, por sempre me apoiar e incentivar ao longo de meus estudos. Obrigada por estar sempre ao meu lado, por sempre me dizer que eu seria capaz, pela compreensão nas ausências. Obrigada meu amor!

RESUMO

LACERDA, Lonise Caroline Zengo. **Formação continuada de professores e gestores: o Programa REDEFOR Educação Especial e Inclusiva em foco.** 2017. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente/SP.

A presente dissertação desenvolveu-se no interior da linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). Sabe-se que as discussões e pesquisas na área de formação de professores e gestores voltados à promoção da inclusão em escolas públicas evidenciam crescente desafio quanto aos estudantes público alvo da Educação Especial, assim como dificuldades formativas para a prática profissional da docência. Nesse cenário, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), com a criação de um Programa “Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva na Rede São Paulo de Formação Docente” (REDEFOR), desenvolveram um processo de formação continuada, na forma de curso de especialização em sete áreas do conhecimento, a saber: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Deficiência Auditiva, Física, Intelectual e Visual, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidade ou Superdotação. Os cursos foram desenvolvidos na modalidade a distância, com encontros presenciais, e mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). O presente trabalho procurou lançar o olhar para seis participantes (duas professoras especialistas - Português e Educação Física, uma professora especializada - Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) e três gestoras - diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica) de uma turma que realizou o curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com o principal objetivo de analisar se e de que forma a experiência de formação continuada vivenciada ao longo do processo foi traduzida por eles nas escolas públicas em que atuavam. Como eixo teórico norteador foi utilizado um referencial pautado na literatura sobre formação continuada de professores e gestores, educação especial, inclusão escolar e educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva explicativa. Os dados foram obtidos durante a realização do curso, inicialmente do ambiente virtual de aprendizagem Moodle e, posteriormente, por meio dos trabalhos de conclusão do curso denominados Trabalhos Acadêmicos, considerados por nós como narrativas escritas. A análise dos dados foi orientada a partir da proposta de Miles e Huberman (1994) sistematizada por meio de uma proposta de análise de fluxo contínuo e simultâneo em três fases: redução, apresentação e conclusão/verificação. A análise consiste na seleção, delimitação a partir dos objetivos de pesquisa, condensação dos dados a serem utilizados, em seguida a apresentação com a organização e apresentação dos dados selecionados, e por último, a conclusão e verificação com a observação de regularidades e fluxos, a fim de identificar as descobertas propostas pela pesquisa. Os resultados apontam que com o desenvolver do curso de formação continuada houve o início da reflexão dos participantes quanto suas práticas nas unidades escolares, posições quanto ao que acreditam ser a base de uma educação na diversidade, práticas inovadoras e função das políticas públicas. Os participantes adquiriram um embasamento teórico no decorrer da experiência e articularam com suas necessidades cotidianas, possibilitando intervenções pedagógicas com os EPAEE, bem como a constituição de diálogos crítico-reflexivos com seus pares por meio das diferentes ferramentas utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem, com o apoio da

mediação dos tutores. Resultou em uma evolução para um conhecimento mais elaborado e fundamentado na literatura. Identificou-se que algumas das necessidades iniciais foram supridas com a apresentação e articulação das disciplinas ao longo do curso, passaram a apresentar necessidades que envolvessem diferentes aspectos didáticos, formativos e políticos. Por fim a construção e reflexão de conhecimentos ocorreu de forma gradativa, com atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem, momentos de encontro presencial e às propostas de estágio de forma articulada oportunizou um amadurecimento de questões teórico-conceituais de construção de uma cultura inclusiva, do trabalho com a diversidade, de uma rede colaborativa e da compreensão da Gestão Democrática como ferramentas para a promoção da inclusão dos EPAEE. Acredita-se que participação no curso foi o início ou processo, e não o fim, de um caminhar para uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Formação continuada de professores e gestores. Inclusão. Educação Inclusiva. Educação a distância/semipresencial. Redefor.

ABSTRACT

LACERDA, Lonise Caroline Zengo. **Formação continuada de professores e gestores: o Programa REDEFOR Educação Especial e Inclusiva em foco.** 2017. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente/SP.

This paper was developed within “Formation of Education, Educational Politics and Public School Professionals” from Post-graduation Program in Education, at Faculty of Science and Technology of “Júlio de Mesquita Filho” São Paulo State University (FCT/UNESP). It is known that discussions and researches in field of teaching and management towards inclusion in public schools point the growing endeavour regarding public school students from Special Education, as well as the challenges around the professional practices of teaching. In this scenario UNESP, in partnership with São Paulo State Office of Education (SEE/SP), through “Paulo Renato Costa Souza” São Paulo State School of Training and Improvement of Teachers (EFAP), with the creation of a program called “Continued Training in Special and Inclusive Education in São Paulo Network of Teacher Training” (REDEFOR), developed a process of continued training in the nature of specialization course in seven areas of knowledge: Special Education in the perspective of Inclusive Education, Hearing, Physical, Intellectual and Visual Impairment, Global Developmental Disorder and High Abilities. The courses were developed as remote trainings, with face-to-face meetings and mediated by information and communication digital technologies (ICDT). This research focused on six participants (two specialist teachers – Portuguese and Physical Education, a specialized teacher – Specialized Educational Support Service – and three managers – principal, vice-principal and educational coordinator) of a group which have completed the Special Education in Inclusive Education Perspective course, aiming to analyse how the experience regarding continued training throughout the process was translated by them in their institutions. As a theoretical guideline the bibliography about continued training of teachers and managers, special education, school inclusion and inclusive education was used. This is a qualitative and descriptive research. The data was obtained during the course, initially from the virtual learning environment Moodle, and later through course completion assignments named Academic Works, considered by us as written narratives. The data analysis were based on Miles and Huberman’s (1994) proposal and systematized as a three phased continued and simultaneous flow analysis: reduction, presentation and conclusion. The analysis consists in selection, delimitation considering the research objectives, to be used data condensing followed by a presentation of the selected and organized data. Lastly, the conclusion and verification of regularity and flow in order to identify the results of this research. The results show that, with the development of continued training course, there was a reflection by the participants upon their own practice in their institution, positions regarding what they believe to be the base of diversity education, innovating practices and public politics functions. The participants acquired a theoretical basis throughout the experiences and associated them with their daily needs, making educational interventions possible with the EPAEEs, as well as building critic-reflective dialogues with their peers through several tools used in the virtual learning environment, with the support of tutors. This resulted in a evolution to a more elaborated knowledge based on the bibliography. Some requirements which were initially achieved during the course later on demanded the involvement of different teaching, training and political aspects. Lastly, the construction and reflection of knowledge happened gradually, with activities developed in the virtual learning environment, face-to-face meetings which created the opportunity of growth for theoretical-conceptual topics of inclusive culture,

for working with diversity, of a collaborative network and the understanding of Democratic Management as tools to promote inclusion of EPAEE. It is believed that participating in this course was the beginning or process, not the end, of a path to an inclusive perspective.

Key-words: Continued training of teachers and managers. Inclusion. Inclusive Education. Remote learning. Redefor.

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Reuniões da Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CCS	Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DF	Deficiência Visual
DV	Deficiência Visual
EaD	Educação a Distância
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Encontro Presencial
EPAEE	Estudantes público alvo da Educação Especial
FCT/UNESP	Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
GEPITAMA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Escolar, Tecnologia Assistiva e Atividade Motora Adaptada
GT	Grupo de trabalho
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
PCOPs	Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas
PCs	Professores Coordenadores
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Científica

PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PPGE	PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDEFOR	Programa Rede São Paulo de Formação Docente
SAPE	Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SER	Superintendência Regional de Educação
TA	Tecnologia Assistiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIMAR	Universidade de Marília

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Estrutura do curso de especialização de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	36
Imagem 2 - Representação das quatro fases da Educação Inclusiva: exclusão, segregação, integração e inclusão.....	49
Imagem 3 - Disciplina 01 - Diversidade e Cultura Inclusiva	86
Imagem 4 - Disciplina 02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente.....	87
Imagem 5 - Disciplina 03 - Gestão Democrática e Projeto Pedagógico.....	88
Imagem 6 - Disciplina 04 – Metodologia da Pesquisa I: elaboração do pré-projeto de pesquisa.....	89
Imagem 7 - Disciplina 05 – PEI e Ensino Colaborativo.....	89
Imagem 8 - Disciplina 06 – Metodologia da Pesquisa II: elaboração do projeto de Pesquisa.....	90
Imagem 9 - Disciplina 07 – Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico...	91
Imagem 10 – Disciplina 08 - Metodologia da Pesquisa III: elaboração da monografia de conclusão de curso.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gênero dos participantes da turma 17.....	95
Figura 2 - Função na unidade escolar dos participantes da turma 17.....	95
Figura 3 - Distribuição de gestores participantes da turma 17 quanto ao gênero.....	96
Figura 4 - Distribuição de professores participantes da turma 17 quanto ao gênero.	96
Figura 5 - Cargo exercido pelos gestores participantes da turma 17.....	97
Figura 6 - Componentes curriculares/ disciplinas em que lecionam os professores participantes da turma 17.....	97
Figura 7 - Necessidade especiais dos EPAEE que os professores da turma 17 já trabalharam ou trabalham.....	98
Figura 8 – Concepções prévias dos gestores e professores.....	115
Figura 9 – Necessidades prévias dos gestores e professores.....	122
Figura 10 – Dificuldades dos gestores e professores ao longo do curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de produções acadêmicas no período de 2010 a 2015.....	27
Quadro 2 - Distribuição dos cursos REDEFOR pelas universidades estaduais.....	31
Quadro 3 - Perfil dos participantes da turma 17 do curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	92
Quadro 4 - EPAEE com os quais os participantes já trabalharam.....	94
Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	99
Quadro 6 - Total de produções no Google Acadêmico.....	107
Quadro 7 - Total de produções nos anais do CBEE por eixos.....	107
Quadro 8 - Total de produções nos anais do CBEE dos gestores.....	108
Quadro 9 - Total de produções nos anais do CBEE dos professores.....	109
Quadro 10 – Atividades analisadas na D01.....	115
Quadro 11 – Significado atribuído pelos gestores aos conceitos de diversidade, preconceito, identidade, inclusão.....	117
Quadro 12 – Necessidades apresentadas pelos professores quanto a Educação Inclusiva.....	124
Quadro 13 - Temas e objetivos do PIP dos participantes.....	131
Quadro 14 - PEI dos participantes G1, G2 e G3.....	137
Quadro 15 - PEI dos participantes P1, P2 e P3.....	139
Quadro 16 - Elaboração de estratégias para serem utilizadas com o estudante público-alvo da Educação Especial dos participantes.....	143
Quadro 17 - Blocos temáticos referente às dificuldades dos participantes.....	150
Quadro 18 - Dificuldades de professores e gestores quanto formação continuada,	

gestão democrática e trabalho colaborativo.....	150
Quadro 19 - Blocos temáticos referente às dificuldades dos professores.....	153
Quadro 20 - Blocos temáticos referente às dificuldades dos gestores.....	154
Quadro 21 - Trabalho Acadêmicos dos participantes.....	159
Quadro 22 - Atividades analisadas na Disciplina 02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente.....	160
Quadro 23 - Narrativas do participante G1 na disciplina 02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente.....	160
Quadro 24 - Narrativas do participante G2 na disciplina 02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente.....	162
Quadro 25 - Atividades analisadas da 05 - PEI e Ensino Colaborativo.....	164
Quadro 26 - Narrativas do participante G3 na disciplina 05 e no Trabalho Acadêmico.....	165
Quadro 27 - Atividades analisadas da Disciplina 7 - Tecnologia Assisitva e Recursos de Apoio Pedagógico.....	168
Quadro 28 - Narrativas do participante P1 na disciplina 07 e no Trabalho Acadêmico.....	169
Quadro 29 - Narrativas do participante P2 na disciplina 07 e no Trabalho Acadêmico.....	172
Quadro 30 - Narrativas do participante P3 na disciplina 02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente.....	174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Diálogo inicial.....	20
1.2 Breve contextualização sobre o tema.....	23
1.3 O Programa REDEFOR no Estado de São Paulo – contextualização do objeto de estudo.....	30
1.3.1 O curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	34
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	39
2.1 Formação de professores.....	39
2.1.1 Formação inicial: alguns apontamentos.....	42
2.1.2 Formação continuada: alguns apontamentos.....	44
2.2 Educação inclusiva: algumas considerações.....	49
2.3 Formação de professores para a Educação Inclusiva.....	59
2.4 Formação de gestores: alguns apontamentos.....	65
2.4.1 Formação continuada de gestores e a Educação Inclusiva.....	68
2.5 Estratégias de apoio e formação a docentes e gestores para a inclusão escolar.....	71
3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	78
3.1 Caracterização metodológica da pesquisa.....	78
3.2 O contexto, os participantes da pesquisa.....	83
3.3 Instrumentos para a coleta de dados.....	99
3.3.1 Narrativas escritas.....	99
3.4 Procedimentos para a coleta de dados.....	101
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	104
4.1 Descortinando o tema à luz da pesquisa bibliográfica.....	104
4.2 Concepções e necessidades dos professores e gestores com a participação no curso.....	112
4.3 Atuação profissional de professores e gestores com a experiência de	

participação no curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	128
4.4 As dificuldades apresentadas por professores e gestores para a promoção da Educação Inclusiva.....	148
4.5 Impacto da formação na ótica dos professores e gestores a partir do Trabalho Acadêmico.....	158
5 CONCLUSÃO.....	177
6 REFERÊNCIAS.....	183
ANEXO.....	195
Anexo 1 - Disciplina 01 – Diversidade e Cultura Inclusiva.....	196
Anexo 2 - Disciplina 02 – Legislação, Ética e Trabalho Docente.....	199
Anexo 3 - Disciplina 03 – Gestão Democrática e Projeto Pedagógico.....	202
Anexo 4 - Disciplina 05 – PEI e Ensino Colaborativo.....	205
Anexo 5 - Disciplina 07 – Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico.	208

1 INTRODUÇÃO

O capítulo introdutório inaugura a dissertação com um diálogo inicial a partir da apresentação das experiências e da trajetória profissional da pesquisadora, as quais levaram à realização da pós-graduação *stricto sensu* e ao desenvolvimento da pesquisa em tela. Após é realizada a contextualização da pesquisa, a delimitação do problema e dos objetivos. Por fim, é realizada a delimitação do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), como proposta em parceria com o Governo do Estado de São Paulo e a especificação do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi objeto de análise neste estudo.

1.1 Diálogo Inicial

Antes de iniciar a dissertação¹, acredito na relevância de iniciar relatando a minha trajetória educacional e profissional, bem como os motivos do ingresso na área da Educação.

Como formação inicial, concluí no ano de 2010 o curso de bacharelado em Direito, e, a partir de experiências práticas por meio de estágios em escritórios advocatícios privados e com o ingresso por meio de um processo seletivo como estagiária da Defensoria Pública do Estado de São Paulo até meados de 2011, percebi não ser esse o meu interesse para o exercício profissional.

Após a conclusão do estágio, prestei o vestibular na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP) para o curso de licenciatura em Pedagogia, no qual fui aprovada para ingresso no ano de 2012, o que se realizou. No fim do primeiro bimestre do curso, tive a oportunidade de ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Escolar, Tecnologia Assistiva e Atividade Motora Adaptada (GEPITAMA), liderado pelo Professor Dr. Manoel Osmar Seabra Junior junto ao departamento de Educação Física. Inicialmente possuía bolsa BAE III e atuava com o projeto de extensão com crianças do ensino fundamental, anos iniciais com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e adolescentes do Ensino Fundamental, anos finais, e adultos com Deficiência Visual (DV).

¹O Diálogo Inicial, na introdução do texto da dissertação será realizado na 1ª pessoa do singular por retratar e contextualizar minha trajetória profissional. Os capítulos seguintes serão escritos na 1ª pessoa do plural por acreditar que este documento de dissertação é uma construção conjunta, da pesquisadora e orientadora.

Posteriormente, com a aprovação pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Científica (PIBIC) via reitoria da Universidade, iniciei uma pesquisa na área da Tecnologia Assistiva (TA) com professores especializados atuantes na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com foco no processo de aquisição, criação e adaptação de recursos de TA para alunos da sala de recursos multifuncionais em alguns municípios do interior do estado de São Paulo.

No desenvolvimento das intervenções e da pesquisa de Iniciação Científica (IC), participei do grupo de Pesquisa Deficiência Física e Sensorial, liderado pelo Professor Dr. Eduardo José Manzini e professora Dra. Ligia Maria Presumido Braccialli, na Faculdade de Ciências, Universidade do Estado de São Paulo “Júlio de Mesquita filho” (FC/UNESP), Campus de Marília.

Ao desenvolver a pesquisa de IC e com as participações do grupo de estudo e pesquisa, me deparei com o universo da inclusão escolar, os dilemas cotidianos dos EPAEE, diferentes problemáticas conceituais e metodológicas de pesquisas científicas. Isso me levou à realização de uma especialização Lato Sensu, “Educação Especial e Inclusiva”, realizada na Universidade de Marília (UNIMAR), concluída em 2015. No curso, a proposta de investigação continuou com foco nas ações do professor especializado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o uso dos recursos de Tecnologia Assistiva, o que resultou em um aprofundamento teórico nos processos de escolha e seleção de recursos de TA com as orientações de um fluxograma já divulgado pelo Ministério da Educação (MEC).

Em 2014, no último ano do curso de licenciatura em Pedagogia, conciliando com a pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, prestei um processo seletivo e fui aprovada para atuar como tutora online do Programa “Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva na Rede São Paulo de Formação Docente” (Programa REDEFOR), fruto de parceria entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP). Como tutora online no curso de Educação Especial, dentre suas seis especialidades, a saber, deficiência física, deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência auditiva, altas habilidades e superdotação e transtorno global do desenvolvimento, atuei especificamente no curso de deficiência física.

Com minha primeira experiência como tutora online, passei por diferentes desafios na modalidade EaD, como a compreensão das necessidades dos participantes e critérios para retornos construtivos aos participantes. O que me levou a conhecer e investigar de forma

mais profunda a EaD com a conclusão em 2016 da pós-graduação Lato Sensu “Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância”, ofertado pela Universidade Federal Fluminense e realizado por meio da Universidade Aberta do Brasil. Nessa oportunidade desenvolvi um estudo sobre as dificuldades encontradas pelos participantes dos cursos de EaD no uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Assim a partir da experiência formativa com a formação inicial em Pedagogia simultaneamente com as especializações, experiências com a iniciação científica, no grupo de estudo e pesquisa, juntamente com a experiência das intervenções e tutoria online, houve diferentes conceitos e práticas que me levaram a refletir sobre a prática profissional para a inclusão de alunos no ensino comum regular nas escolas públicas, maneiras de realizar a formação, experiências que levam a uma prática inclusiva, modalidades amplas e diversas de se promover a inclusão.

Em 2016, com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP) e a vinculação na linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”, e orientada pela Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi², comecei a participar do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”, liderado pelas professoras Dra. Renata Portela Rinaldi e Dra. Ana Luzia Videira Parisotto junto ao PPGE.

Assim a partir de minha trajetória formativa e profissional relacionada às temáticas de Educação Inclusiva, Educação Especial e EaD, foi elaborada uma proposta de investigação na qual contemplasse meus anseios e experiências frente às dificuldades de professores e gestores para concretização da Educação Inclusiva para estudantes público alvo da Educação Especial (EPAEE).

Perante o exposto, emergiu a ideia que se tornou a proposta da presente pesquisa, foi estabelecida como foco a formação continuada de professores e gestores participantes do programa REDEFOR curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a promoção da inclusão dos estudantes público alvo da educação especial em escolas públicas, pois acredito que esse seja ainda um dos grandes dilemas para a inclusão desses alunos e que o estudo possa contribuir para novas reflexões e um novo olhar para a situação.

² Exerceu função de coordenadora do curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do programa REDEFOR

1.2 Breve contextualização sobre o tema

A Educação inclusiva é um tema discutido ao longo dos anos, e em razão das mudanças de que se necessita para sua realização, vem sendo mal compreendida; tais mudanças são o alicerce para a realização da inclusão escolar, para o ingresso e oferta de uma educação de qualidade com o progresso escolar. (MANTOAN, 2006). O movimento pela inclusão começa com a história da Educação Especial no século XVI, o acesso de pessoas com deficiência ao ensino comum regular ocorreu lentamente e foi ampliado com o processo de democratização da escola, para a reafirmação da garantia de acesso houve movimentos que influenciaram, como o movimento dos direitos humanos (MENDES, 2010).

Em linhas gerais, os alunos com deficiência passaram por diferentes fases no processo de escolarização, por exemplo, como a exclusão ao manter o estudante fora do sistema escolar, com a segregação, os estudantes foram encaminhados para instituições especializadas em Educação Especial (BUENO, 1991; JANNUZZI, 1997; KASSAR, 1993). Por sua vez, com o paradigma da integração, os estudantes entram nas escolas comuns, mas deveriam se adaptar à realidade dela, não havendo sua real participação naquele contexto; por fim, com os avanços no campo científico e das experiências de atendimento à pessoa com deficiência, o paradigma da inclusão emerge com o principal intuito de garantir além da “[...] matrícula na classe comum, [o] respeito à diversidade por meio da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais, visando à garantia de condições para a participação na plena cidadania” (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS; RINALDI, 2014, p. 40).

Com as mudanças de crenças, concepções, posturas, práticas pedagógicas etc., o sistema educacional como um todo se renova diante desse “novo paradigma”; para Mantoan, (2003, p. 47) “[...] embora possa assustar pelo grande número de mudanças e pelo teor de cada uma delas, a inclusão é, como muitos a apregoam, ‘um caminho sem volta’”.

Diante da discussão e luta pela educação inclusiva, o tema também alcançou os debates jurídicos em âmbito nacional e internacional, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca e enquadramento de ação (1994), a Convenção de Guatemala (2001) e Declaração para todos: o compromisso de Dakar (2001). No panorama nacional a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), já garantia a educação como um direito a todos cidadãos e pautado no princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1988).

No final da década de 1980, com a publicação da Constituição Federal da República, “[...] o setor da Educação Especial sai fortalecido, a partir do reconhecimento do atendimento

educacional especializado como direito social.” (REBELO; OLIVEIRA; KASSAR, 2016, p. 175). De acordo com as autoras,

No plano internacional, durante esse período, foram estabelecidos diferentes acordos alertando sobre a urgência da garantia do direito ao acesso à educação básica. Sob a bandeira da inclusão dos que até então se encontravam excluídos dos sistemas educacionais, foram publicados documentos por organismos multilaterais. REBELO; OLIVEIRA; KASSAR, 2016, p. 176)

Behring (2007), Sader e Gentili (2008) alertam para o fato de que, apesar de seu aparente caráter conciliador e propositivo, tais documentos, pretendendo-se consensuais, induzem à concepção de educação para todos ou educação inclusiva como discurso hegemônico, coincidindo com um momento em que, no Brasil e em outros países considerados em desenvolvimento, propõe-se uma série de reajustes estruturais na economia, marcado por reformas estruturais orientadas pela política neoliberal.

Ainda, no âmbito nacional, outras legislações apresentam elementos que abordam diretamente inclusão escolar, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em que para atender as necessidades dos estudantes, assegura-se a adaptação nos currículos, métodos, recursos e organização; o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que reafirma o disposto na constituinte quanto à obrigatoriedade da matrícula no ensino regular; o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001; 2014), Decreto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2003). Em especial, este último implanta o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, cujo objetivo “[...] é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares.” (BRASIL, 2005, p. 9).

Esse contexto se apresenta como um grande avanço da educação nacional e inaugura o atendimento à diversidade por meio de escolas inclusivas; a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) além de apresentar um histórico nacional sobre a inclusão e também o faz quanto às diretrizes fundamentais da política educacional nesse processo.

De modo geral, nota-se que, apesar dos avanços, apenas nos anos 2000, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) concretizou a política de educação inclusiva inspirada nos pressupostos defendidos pelos organismos multilaterais. As garantias legais possibilitam e reafirmam direitos para a inclusão, refletindo a preocupação e necessidade de mudanças no

sistema educacional; no entanto, elas não garantem uma prática inclusiva, pois para sua realização depende “[...] da vontade política do coletivo da escola, explicitada pelo Projeto Político Pedagógico – PPP e vivida a partir de uma gestão escolar democrática.” (ROPOLI, 2010).

Essas mudanças influenciam diretamente em outros aspectos da escola, como a formação inicial e continuada de professores do ensino comum e especializado, a infraestrutura das escolas para acessibilidade, adaptação curricular, diferentes práticas escolares, dentre outros.

Destaca-se como uma realidade do cenário educacional brasileiro o ingresso dos EPAEE no ensino comum de forma progressiva e contínua ao longo dos anos. Alguns dos fatores é a garantia da matrícula no ensino comum, um outro elemento segundo Mendes (2010) é um movimento de transição entre as instituições especializadas e a escola comum.

A partir dos dados do INEP, identifica-se um aumento significativo de ingresso dos estudantes nas escolas públicas, em 2010, em nível nacional de 420.871 (BRASIL, 2016a) de matrículas no ensino fundamental, anos iniciais e finais, enquanto em 2015 foram 581.223 (BRASIL, 2016b), evidenciando um aumento contínuo, mas discreto das matrículas dos EPAEE.

Esse ingresso cada vez em maior número desafia os professores e gestores que estão em exercício e que já recebem esses alunos em suas escolas a adequar-se a realidade, novas concepções, posturas e práticas. Essas mudanças refletem diretamente o cotidiano escolar e o modifica em diferentes aspectos (GLAT, 2007; GLAT; FERNANDES, 2005; SANT’ANA, 2005). No entanto, a inclusão não ocorre apenas com o ingresso dos estudantes no ensino comum, mas necessita do respeito à diversidade por meio da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais, visando à garantia de condições para a participação na plena cidadania” (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS; RINALDI, 2014, p. 40).

Nessa perspectiva, Ropoli (2010) apresenta que a escola comum na perspectiva inclusiva deve reconhecer as diferenças dos alunos, proporcionar possibilidades de participação e desenvolvimento dos conhecimentos, bem como deve desconstruir e construir suas práticas a partir de suas características, esses são desafios para se realizar nas salas de aula.

Dentre as necessidades inerentes a essas mudanças, destacamos as propostas de formação continuada dos gestores e professores do ensino regular público para a promoção da inclusão dos EPAEE, ao depararmos com profissionais experientes ou inexperientes que não possuem conhecimento para atuação inclusiva.

Assim, nesse estudo se ressalta a necessidade de maior compreensão teórica e prática dos desafios que hoje possuem as salas de aula com a entrada dos estudantes público alvo da Educação Especial (EPAEE), especialmente no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio. Ao compreender que o campo de formação de professores é reflexo da realidade vivenciada nas escolas, ele possibilita uma visão ampla e reflexiva de diferentes temas que proporciona aos professores e gestores uma forma de superação dos desafios que surgem no chão da escola (ANDRÉ, 2010).

O presente estudo se pauta na compreensão de que a formação de professores compreende muito mais do que a dicotomia da formação inicial e continuada, mas todas as experiências anteriores: a formação inicial, bem como todas que ocorrem no desenvolvimento de sua profissão não fracionadas a momentos oficializados a cargas horárias de cursos, mas também reflexos da profissão por outras vertentes. Para Imbernón (2010), esse é um processo que ocorre ao longo da vida influenciado por diferentes fatores como salário, formas de gestão, estruturas, etc.

Marcato (2016), em sua tese sobre acompanhamento da iniciação à docência entre professores experientes e iniciantes considerando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta como um dos dados a falta de conhecimentos práticos dos professores com experiência pedagógica quanto à inclusão, indicando a necessidade de auxílio de professores do Atendimento Educacional Especializado.

Diante dessa necessidade e demanda de formação de professores para o desenvolvimento de uma escola inclusiva identificam-se diferentes debates em eventos nacionais e internacionais, bem como pesquisas como: Glat et al. (2003), Glat e Nogueira (2002), Glat e Pletsch (2004), Glat; Antunes, Oliveira e Pletsch (2006), Cruz (2014), Glat, Capellini e Rodrigues (2009), Pletsch (2009), Plestsch e Mendes (2015).

A fim de investigar o que revelam as produções que abordam a temática, o presente estudo realizou um levantamento bibliográfico em diferentes bases de dados, a saber, selecionadas as seguintes bases: Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Reuniões da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), Periódico da CAPES, e o Google Acadêmico. Para padronizar as buscas, utilizamos os seguintes descritores: Formação continuada de professores; Formação continuada de gestores; Educação Inclusiva; Inclusão; Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para seu desenvolvimento, foi delimitado como foco o período que compreende os anos de 2010 a 2015, a fim de resgatar as produções mais recentes sobre o tema, bem como

por possuírem literatura atualizada, diferentes olhares, perspectivas, propostas e práticas para uma realidade inclusiva. O critério de seleção dos textos foram: versar sobre a formação continuada de professores e/ ou gestores para a promoção da inclusão de EPAEE no ensino comum anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas.

Diante de uma diversidade de trabalhos e artigos foram excluídos aqueles que versavam sobre, exclusivamente, a formação inicial de professores, abordavam a realidade de instituições privadas, versavam sobre a Educação Infantil e/ ou Ensino Fundamental anos finais (5º ao 9º ano), o Ensino Médio e o Superior.

No decorrer do levantamento, deparamo-nos com um volume muito grande de trabalhos, dos quais apenas 42 (quarenta e dois) foram selecionados. A seleção dos trabalhos ocorreu a partir dos títulos; em seguida, foi realizada a leitura dos resumos para identificar a caracterização dos trabalhos com a temática. Posteriormente com a seleção apenas dos trabalhos que se enquadravam na proposta foi realizada a leitura e mapeamento deles.

Os resultados do trabalho podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1 – Quadro de produções acadêmicas no período de 2010 a 2015.

Base de Dados	2010	2011	2012	2013	2014	2015
ANPED	0	0	1	0	0	0
ANPAE	0	0	1	0	0	0
Periódico CAPES	0	0	1	0	1	1
CBEE	12	0	14	0	6	0
Google Acadêmico	0	1	1	1	2	0
TOTAL	12	1	18	1	9	1

Fonte: Autoria própria.

Diante das produções, num total de 42 trabalhos³ sobre a temática, evidenciam os dados a necessidade de debates sobre a formação continuada de professores e gestores para a promoção da Educação Inclusiva nas escolas públicas por meio da formação continuada. A discussão e reflexão da realidade e demanda dos professores e gestores se destacam como essenciais nas propostas de formação continuada ao pensar na finalidade de um melhor desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

³ A apresentação e discussão dos trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico são apresentados no Capítulo 4 Apresentação e análise dos resultados, seção 4.1 Descortinando o tema à luz da pesquisa bibliográfica, página 103.

Os trabalhos se encontram concentrados no evento CBEE, por ser ele de temática específica para área, bem como apresentam os dados uma maior incidência de produções no ano de 2012 como o ápice de produções dentro do recorte temporal delimitado sobre a temática.

Assim como demonstra as produções selecionadas, a área científica se dedica à temática. Para além dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico, diferentes trabalhos científicos vêm sendo desenvolvidos, a fim de investigar e propor cursos de formação continuada, a fim de auxiliar professores e gestores das redes públicas em diferentes propostas para a inclusão de EPAEE.

Para desenvolvimento de sua tese, Santos (2015) apresenta como objetivo analisar o processo de elaboração, execução e avaliação do eixo articulador “Educação Inclusiva e Especial” de um curso de formação inicial e em serviço de Pedagogia semipresencial da Unesp/ Univesp, o qual contribuiu para a construção de novos significados para a Educação Inclusiva e para o uso de Tecnologias Digitais de informação e Comunicação.

Caramori (2014) analisa duas realidades educacionais de diferentes nacionalidades, a fim de conhecer as práticas pedagógicas realizadas em escolas inclusivas, o primeiro estudo realiza a observação de práticas inclusivas na Espanha, as quais subsidiaram o desenvolvimento de uma formação continuada em serviço na modalidade de um curso de extensão com base na mediação de Reuven Feuerstein.

Gakiya (2012), se propôs a realizar em sua dissertação uma investigação sobre as concepções, sentimentos e práticas de professores municipais diante de um curso de formação continuada caracterizada por um curso de Aperfeiçoamento em “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo inclusão”.

A proposta de pesquisa de Fiorini (2015) foi investigar o planejamento, aplicação e avaliação de um programa de Formação Continuada para professores de Educação Física para a inclusão de alunos do 1º ao 5º ano de uma escola Municipal; utilizou para isso o acesso a recursos e estratégias de tecnologia assistiva.

Nessa mesma perspectiva, Andrade (2005) buscou compreender uma proposta de formação continuada para educadores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS, bem como as relações entre as ações e práticas dos professores diante das políticas inclusão do município, e por fim quais características de um curso de Formação continuada em serviço favorecem a proposta inclusiva.

Diante desse contexto a presente pesquisa se propõe a investigar a formação docente tomando como foco a experiência de formação continuada dos professores e profissionais da

educação em exercício na rede estadual de ensino vivenciada durante curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva realizado por meio da Educação a Distância (EaD) e mediado por tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Acredita-se que a EaD mediatizada pelas TIC pode viabilizar a integração da experiência profissional nas ações de formação, propiciando o desenvolvimento de propostas de compartilhamento de experiências e reflexões sobre elas, oportunizando aos participantes a busca por compreendê-las e transformá-las. Entretanto, segundo Rinaldi (2009; 2014) concretizar na prática esse tipo de proposta formativa é um desafio, pois, se de um lado, as TIC potencializam a integração, a produção de conhecimento e a realização de atividades com foco na experiência de trabalho dos profissionais da educação; por outro lado, é preciso que a equipe idealizadora da proposta compreenda as características do currículo, aquelas inerentes das ferramentas e interfaces das TIC e saiba utilizá-las como instrumento de mediatização das atividades da formação.

Diante desse panorama, há uma preocupação com a formação desses professores, a qualidade dos conteúdos, de mediação, contextualização, dentre outros elementos. Dessa forma, destaca-se a preocupação com o aprendizado e ressignificação conceitual e prático desses docentes diante de suas realidades de inclusão escolar.

A partir do exposto, várias questões têm emergido, por exemplo: O que aprenderam os professores e gestores que participaram da experiência do curso de especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Como traduziram os conteúdos do currículo e as estratégias de trabalho para implementar sua ação pedagógica na escola e na sala de aula em que atuam? Os conteúdos, as estratégias, os recursos e as ferramentas utilizadas durante a formação possibilitaram aos participantes aprender a ensinar/lidar com a diversidade e a diferença em seus contextos de atuação? Quais foram os momentos mais desafiadores para os participantes ao longo da experiência? Qual o impacto deste processo formativo na ‘transformação’ da prática na sala de aula e nas escolas com vistas a inclusão escolar?

É nesse cenário e a partir das inquietações a que se propõe a presente pesquisa e buscaremos responder à seguinte questão problema: *De que forma a participação dos professores e gestores em exercício na rede de ensino estadual paulista, no curso de especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, contribuiu para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas com a inclusão escolar?*

Diante do problema investigado, o objetivo geral do trabalho consiste em *analisar de que forma a experiência de formação continuada vivenciada pelos participantes do curso de*

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi traduzida por eles nas escolas públicas em que atuam e como contribuiu para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas com a inclusão escolar. Para a realização do objetivo geral, foram definidos objetivos específicos:

I - Identificar as concepções e necessidades dos professores e gestores sobre Educação Inclusiva e analisar como elas se alteraram (ou não) ao longo do curso.

II - Analisar os conhecimentos que foram construídos a partir das interlocuções no AVA- Moodle e que, de acordo com os participantes, podem ter influenciado sua atuação profissional na sala de aula e na escola pública da rede estadual paulista.

III - Analisar como as dificuldades para inclusão escolar enfrentadas por professores e gestores foram analisadas e ressignificadas durante o curso de especialização.

IV - Compreender, a partir da ótica dos participantes, o impacto deste processo formativo na ‘transformação’ da prática na sala de aula e nas escolas com vistas a inclusão escolar.

Para responder à problemática apresentada, a presente dissertação se fundamenta na abordagem qualitativa, do tipo descritiva explicativa (GIL, 2010; TRIVIÑOS, 2009), utilizando como fonte de dados as narrativas escritas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle e no trabalho de conclusão do curso, intitulado Trabalho Acadêmico. A análise dos dados foi orientada a partir da proposta de Miles e Huberman (1994) sistematizada por meio da redução, apresentação e conclusão/verificação.

1.3 O Programa REDEFOR no Estado de São Paulo – contextualização do objeto de estudo

Ao realizar uma análise das políticas públicas educacionais nacionais e estaduais, Militão (2015) apresenta como aporte teórico Adrião (2001), Gentili e Silva (2010), Krawczyk e Vieira (2008), Oliveira (1999) e Peroni (2003) e aponta uma proposta de reestruturação e como um de seus elementos a área educacional. A discussão das políticas educacionais do Estado de São Paulo envolve diferentes variáveis e fontes, tornando-se tarefa complexa, compreendendo que ela se compõe de movimentos gerais nacionais e suas peculiaridades.

Nesse processo de reestruturação, surge no governo estadual de São Paulo no exercício do Governador José Serra (2007/2010) a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) pelo Decreto N° 54.297, de

5 de maio de 2009, a qual se destina “[...] aos integrantes do Quadro do Magistérios Público do Estado” (SÃO PAULO, 2009), com o objetivo de oferecer cursos e certificados aos participantes. As atividades propostas pela EFAP podem ser realizadas na modalidade presencial e a distância, as presenciais que envolvam a prática pedagógica podem ser realizadas nas escolas da rede estadual. Por fim, o decreto estabelece a possibilidade de convênios com as universidades públicas e privadas.

Para Nicacio (2016), a partir de sua experiência como Supervisora de Ensino na rede estadual de ensino, apresenta um panorama de formação continuada ou em serviço pautadas em palestras, trocas de experiências nas orientações técnicas, definindo como proposta da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo construção de uma rede de formação entre os professores.

A partir dessa ideia surge a proposta do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) definida pelo Decreto N° 55.650, de 29 de março de 2010, instituída no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação. Possui como objetivo a “[...] formação de até 30.000 (trinta mil) profissionais, em nível de especialização, ao longo dos exercícios de 2010 a 2012, em cursos com 12 (doze) a 14 (quatorze) meses de duração, com início no segundo semestre do ano corrente.” (SÃO PAULO, 2010, p. 1).

Para a implementação dos cursos contou com um convênio com a Universidade São Paulo - USP, a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Como primeira versão realizada no ano de 2011 foram ofertados entre as universidades “[...] 15 (quinze) cursos de especialização, 12 (doze) nas disciplinas do currículo e 3 (três) cursos de gestão, [...] com o objetivo de proporcionar aperfeiçoamento profissional e formação continuada.” (SÃO PAULO, 2012, p. 1).

Nicacio (2016) ao desenvolver sua tese sobre Formação de supervisores de ensino no estado de São Paulo com base em um dos cursos do REDEFOR, apresenta um quadro com as ofertas dos cursos do REDEFOR em suas duas primeiras edições:

Quadro 2 - Distribuição dos Cursos REDEFOR pelas Universidades Estaduais.

Universidade	Curso	Público	Vagas Edição 2010	Vagas Edição 2011
USP	Especialização em gestão da Escola	Diretores e Vice-diretores	1000	2000
	Especialização em gestão do Currículo	Professores Coordenadores e Vice-Diretores	1200	2300
	Especialização e gestão de rede Pública	Supervisores de	330	670

		Ensino		
	Especialização para docentes em Ciências	PCOP e Professores	1200	2300
	Especialização para docentes em Biologia	PCOP e Professores	330	670
	Especialização para docentes em Sociologia	PCOP e Professores	0	200
UNESP	Especialização para docentes em Língua Inglesa	PCOP e Professores	650	1350
	Especialização para docentes em Filosofia	PCOP e Professores	250	500
	Especialização para docentes em Arte	PCOP e Professores	300	700
	Especialização para docentes em Química	PCOP e Professores	300	700
	Especialização para docentes em Geografia	PCOP e Professores	300	700
UNICAMP	Especialização para docentes em Língua Portuguesa	PCOP e Professores	1500	2500
	Especialização para docentes em Matemática	PCOP e Professores	1200	2800
	Especialização para docentes em Física	PCOP e Professores	300	700
	Especialização para docentes em História	PCOP e Professores	700	1300
	Especialização para docentes em Educação Física	PCOP e Professores	300	700

Fonte: Nicácio (2016, p. 30-31).

No ano de 2013, houve a renovação da parceria entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), com a criação de um Programa “Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva na Rede São Paulo de Formação Docente”.

A Universidade apresentou nesse curso como contrapartida não financeira sua infraestrutura no que envolve a participação do quadro docente na elaboração e coordenação dos cursos; participação de profissionais administrativos como equipe de apoio; realização do curso por meio do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), responsável pela adaptação digital ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dos materiais, gestão dos recursos tecnológicos e capacitação técnica pedagógica. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2014)

Ante a proposta, o curso teve por objetivo ampliar possibilidade da construção de uma “[...] escola mais inclusiva, democrática e plural, que ofereça acesso, permanência e qualidade de ensino para todo os estudantes [...]” (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2014, p. 3) com a proposta de um curso de formação continuada para professores e profissionais da educação básica, em exercício na rede pública de ensino do estado de São Paulo para construção/complementação de uma cultura de educação inclusiva no sistema estadual de ensino. O curso ficou sob responsabilidade das Professoras Doutoras Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, Renata Portela Rinaldi e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Trata-se de um programa de formação continuada, em nível de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A proposta tinha como foco sete cursos, seis na área de Educação Especial, cada um com 686 (seiscentos e oitenta e seis) horas, com duração de 18 meses e destinado a formar professores especializados para atuar no Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), a saber, os cursos de dividiam em: Deficiência Auditiva, Física, Intelectual e Visual; Transtorno Global do Desenvolvimento; Altas Habilidade ou Superdotação.

O outro curso foi o de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com carga horária de 444 (quatrocentos e quarenta e quatro) horas, duração de 12 meses e destinado a formar o professor de sala comum tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio visando ampliar seus conhecimentos para inclusão do EPAEE.

Para essa primeira edição do curso, houve a disponibilidade de 1.600 (mil e seiscentas) vagas, vinculadas aos professores e profissionais da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, sendo 1000 (mil) vagas para o curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e 600 (seiscentos) para o curso de Educação Especial, distribuídos entre suas seis áreas específicas, com previsão de 100 vagas para cada uma delas.

Para o desenvolvimento do curso de Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva no REDEFOR, tomou-se como base a modalidade a distância com encontros presenciais, os quais foram realizados com dois grupos de profissionais, da UNESP e da EFAP no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), uma plataforma “gratuita, de código aberto e modular que facilita a incorporação de novos recursos e funcionalidades” (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2013, p. 3), e atividades presenciais com os Encontros Presenciais ocorridos nas Diretorias de Ensino, estágios, provas presenciais e apresentação de conclusão de curso.

Para o desenvolvimento do curso e organização as atividades, foram delimitadas etapas para sua realização, apesar de distintas, algumas foram executadas concomitante e outras de forma sequencial, conforme as características de cada uma, foram delimitadas as seguintes fases:

Adaptação e infraestrutura para a produção de conteúdos dos cursos de Educação Especial e Educação Inclusiva; Desenvolvimento dos conteúdos dos cursos; Ambientação Web dos conteúdos; Seleção e treinamento dos tutores pesquisadores/ avaliadores locais e online e especialistas; Rematricula; realização do curso com orientação de TCC; Avaliação e defesa dos TCC; Certificação e fechamento; Avaliação do processo de realização dos cursos e dos resultados acadêmicos alcançados; e Previsão encerramento do convênio. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2014, p.6)

Diante da execução das etapas, alguns critérios foram estabelecidos para o desenvolvimento do curso, a fim de defini-lo como semipresencial, ele precisa ter atividades realizadas na Web, atividades de estágio presencial, encontros presenciais com tutores nas Diretorias de Ensino pela qual optaram, provas presenciais nas dependências da UNESP, seja nas Universidades ou NEAD, elaboração e apresentação do trabalho de Conclusão de Curso, intitulado Trabalho Acadêmico (TA) que teve formato final de artigo científico.

1.3.1 O curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Como apontado anteriormente, o curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva assume uma das frentes do Programa “Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva na Rede São Paulo de Formação Docente”. O curso contou com a coordenação da Prof. Dra. Renata Portela Rinaldi, e assistência de duas especialistas na área Prof. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos e Prof. Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque, segundo a coordenadora o principal fundamento do curso é

[...] aprimorar ou investir na formação continuada de professores que estão em exercício na sala regular, de gestores que estão na escola regular, assim como supervisores de ensino, professores coordenadores pedagógicos, no intuito de contribuir para construção ou ampliação de uma cultura inclusiva não só na escola e sala de aula, mas na rede do Estado de São Paulo. (RINALDI, 2013)

O curso se justifica ao passo que a garantia legal de acesso dos EPAEE está definida e é realizada, no entanto não ocorre o mesmo com a permanência destes estudantes, pois para sua efetivação, são necessários outros elementos, pode-se caracterizar nosso sistema educacional em um caminhar para a inclusão. No entanto, ainda falta investimento na formação de professores e ser ela articulada com a Educação Especial e Educação Inclusiva numa proposta colaborativa entre os professores da sala comum e os especializados. Assim uma escola que acolhe, valoriza e respeita a diversidade se torna mais inclusiva. Porém, muitas dúvidas surgem para os professores, dentre elas o de como realizar e operacionalizar uma proposta de Educação Inclusiva.

Pensando nisso, o currículo do curso foi formulado visando atender as demandas e necessidades dos profissionais da rede estadual de educação, pensando no professor que atua na classe comum, no professor do SAPE e gestores, além dos coordenadores, supervisores e profissionais da Diretoria de Ensino. Todos esses profissionais possuem necessidade de

investimento em seu desenvolvimento profissional com diferentes saberes e práticas, assim o curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva propõe uma articulação a partir da bagagem profissional dos participantes para aprimorar e formar esses profissionais para uma cultura inclusiva com a proposta de uma articulação do trabalho coletivo e colaborativo entre eles. (RINALDI, 2013)

Para delimitar o curso, ele contou com objetivo geral que visa,

Oferecer primordialmente formação continuada e em serviço para professores de classe comum do ensino fundamental e médio e, também os gestores para que aprimorem seu repertório de conhecimentos e saberes, podendo promover o desenvolvimento do EPAEE no contexto escolar, garantindo uma educação inclusiva. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2014, p. 25)

A partir da condução do objetivo geral, foram estabelecidos como objetivos específicos:

I - Difundir o conceito de educação inclusiva, o qual garante o direito de educação para todos; conhecer e analisar os principais documentos legais e diretrizes que garantem o atendimento e a inclusão dos EPAEE;
II - Compreender o Projeto Pedagógico como elemento norteador das ações político-pedagógicas da escola inclusiva que se pretende;
III - Elaborar o desenvolver ações colaborativas na unidade escolar com o apoio do professor especializado do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), tendo como foco um Projeto pedagógico inclusivo. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2014, p. 26)

Tais objetivos se destinaram a orientar o desenvolvimento do curso, e pensados a partir da seleção dos possíveis participantes, determinados a partir de sua atuação profissional, a saber: Supervisores de Educação Especial; Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOPs) de Educação Especial; Diretores' Vice-diretores; Professores Coordenadores (PCs) e professores do Ensino Fundamental Ciclo I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A fim de cumprir com o objetivo proposto seu currículo foi organizado a partir das características dos participantes, suas dificuldades e desafios dos profissionais da Rede Estadual de educação. Assim, o curso foi organizado em disciplinas como eixos temáticos, levando em considerando o local de trabalho dos diferentes profissionais, favorecendo a ampliação de conhecimentos, conceitos, metodologias, estratégias, fundamento, e ampliação de alternativas para o trabalho com os estudantes na escola regular. Assim o currículo do curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tomou a forma como apresentado na Imagem 01.

Imagem 01: Estrutura do curso de especialização de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (444 HORAS)		
<i>Módulo</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Carga horária</i>
Módulo I (160 h)	D00 - Introdução a EAD	20 horas (Facultativo - não será computado na carga horária do certificado)
	D01 - Diversidade e Cultura Inclusiva	50 horas
	D02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente	30 horas
	D03 - Gestão Democrática e Projeto Pedagógico	40 horas + 20 horas de estágio
	D04 - Metodologia da Pesquisa I: Elaboração do pré-projeto de pesquisa	20 horas
Módulo II (160 h)	D05 - PEI e Ensino Colaborativo	40 horas + 20 horas de estágio
	D06 - Metodologia da Pesquisa II: Elaboração do Projeto de Pesquisa	20 horas
	D07 - Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico	40 horas + 20 horas de estágio
	D08 - Metodologia da Pesquisa III: Elaboração da Monografia de Conclusão de Curso	20 horas
Carga horária total das disciplinas		320 horas
TCC – Elaboração e Apresentação		80 horas
Encontro Presencial		40 horas
Prova Presencial		4 horas
TOTAL		444 horas

Fonte: Manual do cursista REDEFOR – Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A estrutura curricular do curso foi organizada em 02 módulos com 160 horas cada (IMAGEM 1). Os módulos foram compostos por um total 08 disciplinas e 35 semanas de estudo, divididos em 05 disciplinas com 19 semanas no primeiro módulo, e 04 disciplinas com 16 semanas de estudo no segundo. Didaticamente o primeiro módulo constituiu-se de disciplinas que proporcionam uma base de conhecimento dos participantes, compreendidas como essenciais para a compreensão de conceitos fundamentais para a cultura inclusiva e diversidade desenvolvimento e continuidade das atividades no curso.

O primeiro módulo foi apresentado como um tronco comum entre o curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os seis cursos de Educação

Especial, assim as disciplinas e desenvolvimento das semanas e atividades foram realizadas de forma idêntica, divergindo apenas no aspecto visual do AVA. Neste módulo foram desenvolvidas cinco disciplinas, com diferente distribuição de carga horária, semanas e atividades. A primeira disciplina 0 – Introdução a EaD, proporcionou uma ambientação dos participantes com as ferramentas e caminhos do AVA, bem como a apresentação do curso. Na disciplina 1 – **Diversidade e cultura inclusiva** foram abordados conceitos, literatura e discussões sobre o tema central do curso. A disciplina 2 – **Legislação, ética e trabalho docente** trabalhou com a educação como direito de todos por meio de textos legais nacionais e internacionais, a ética e trabalho docente inseridos nesse contexto. Na disciplina 3 – **Gestão democrática e projeto pedagógico** versaram sobre a postura e atuação nas unidades de ensino para uma perspectiva democrática e apresentando o projeto pedagógico como documento político e instrumento de modificação da cultura escolar. Por último, a disciplina 4 – **Metodologia da pesquisa I: Elaboração do pré-projeto de pesquisa**, foi o ponto inicial para a ideia e desenvolvimento do trabalho de conclusão do curso.

O segundo módulo constituiu-se no trabalho com temas mais específicos com conteúdos que fornecessem elementos para a prática pedagógica dos professores e gestores no interior das escolas e das salas de aula. Assim, na disciplina 5 – **PEI (Plano de Ensino Individualizado) e trabalho colaborativo**, foram abordadas as especificidades dos alunos EPAEE e as metas a se desenvolverem com eles, bem como o trabalho entre professor do ensino comum e o do AEE. Na disciplina 6 – **Metodologia da pesquisa II: Elaboração do Projeto de pesquisa**, foi realizada a continuidade do desenvolvimento do projeto para direcionar a redação da monografia de conclusão do curso. Enquanto na disciplina 7 – **Tecnologia assistiva e recursos de apoio pedagógico** trabalharam com recursos pedagógicos que favorecessem o desenvolvimento da prática dos profissionais com os EPAEE na classe comum. Na disciplina 08 - **Metodologia da Pesquisa III: Elaboração da Monografia de Conclusão de Curso**, foi finalizado o Projeto para que os cursistas pudessem iniciar as orientações junto aos orientadores do TA, realizado na forma de artigo científico para posterior defesa e publicação.

As atividades das disciplinas foram realizadas no AVA/ Moddle, em que havia uma variedade de ferramentas que proporciona diferentes experiências, como atividades de reflexão individual e coletiva, atividades autocorrigíveis, autodirigidas. Os encontros presenciais compunham o trabalho das disciplinas cujas propostas foram idealizadas de modo a oportunizar aos 1600 participantes momentos de estudo e troca de experiências nas Diretorias de Ensino. Esses encontros proporcionam aos participantes momentos coletivos de

reflexão, socialização, conhecimento e a oportunidade de relacionar-se presencialmente com os demais participantes do programa.

No entanto, as atividades realizadas na modalidade EaD e nos EP proporcionaram interações e reflexões que envolveram outros profissionais da Rede Estadual, além dos participantes do curso. Houve nas propostas das atividades a possibilidade de socializar e refletir as discussões e temas do curso com professores do SAPE, coordenadores, supervisores e gestores. Assim, cria-se não apenas uma troca de experiências, mas uma rede, com o envolvimento de outros sujeitos, proporcionando um bom desenvolvimento da cultura escolar com a alteração de sua dinâmica. (RINALDI, 2013)

Após as considerações iniciais neste primeiro capítulo intitulado de Introdução, em que se propôs a apresentar, contextualizar e justificar o tema da pesquisa e o objeto de estudo, a presente dissertação organiza-se em mais quatro capítulos sistematizados da seguinte forma: o segundo capítulo apresenta o referencial teórico, contempla apontamentos sobre a formação continuada de professores e gestores, com uma breve apresentação da compreensão da formação continuada e suas implicações legais, seguida das principais tendências, inovações e ações realizadas com a proposta da formação continuada em escolas públicas para a inclusão dos Estudantes Público alvo da Educação Especial (EPAEE). Apresentar estratégias para uma educação inclusiva com destaque para alguns meios de apoio, seguido por uma proposta de formação continuada de professores e gestores para a inclusão com o Programa REDEFOR, com enfoque sobre o curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O terceiro capítulo, Delineamento metodológico, apresenta o percurso sistemático adotado para a realização da presente dissertação, composto de seus objetivos, delimitação da abordagem, tipo de pesquisa, etapas da pesquisa, público-alvo, procedimentos de coleta, seleção e análise de dados. No quarto capítulo são apresentados os resultados e análise dos dados da pesquisa. Por fim, no quinto capítulo apresenta a conclusão a fim de identificarmos o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa e apresentarmos perspectivas futuras de novas investigações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem o intuito de apresentar a base teórica utilizada na presente pesquisa. Procurou-se articular juntamente a literatura, o campo de formação de professores com foco na formação continuada de professores e gestores, com sua delimitação, contextualização e posicionamento político. Para apresentar o tema, o presente capítulo tomou como base os seguintes autores: André (2010), Garcia (1995), Imbernón (2010), Rinaldi (2006), Gestrado (2016), Brasil (2015). Em um segundo momento, há o mesmo direcionamento na apresentação de considerações sobre a formação continuada de professores e gestores na perspectiva da educação inclusiva, utilizando como fundamentação Domingues (2014), Pozzatti e Reali (2007). Também se propõe a apresentar diferentes ações que os profissionais estão realizando para a promoção da inclusão escolar no ambiente de trabalho; apresentar apontamentos gerais quanto a propostas de formação de professores e gestores para a inclusão de EPAEE no ensino regular; articular com a literatura algumas estratégias de apoio a professores e gestores para a inclusão escolar articuladas com a formação de professores e inclusão escolar. As discussões apresentadas no capítulo direcionam para a importância e necessidade de propostas de formação continuada para profissionais da educação com a finalidade de superar os desafios apresentados no cotidiano escolar, com foco na educação inclusiva. Direcionar para as diferentes experiências que a literatura aponta na proposta de formação continuada para a promoção da inclusão escolar no ambiente de trabalho e superar os desafios apresentados no cotidiano escolar.

2.1 Formação de professores

A formação de professores, embora relativamente nova no mundo ocidental, apresenta-se como um campo de estudo amplo consolidado no âmbito educacional, presente em diferentes debates, congressos e produções científicas na área educacional, tornou-se objeto de discussão e atenção de pesquisadores e legisladores denotando sua relevância e inesgotáveis discussões com constantes inovações quanto às experiências, inovações e dificuldades. (ZENGO; PRATES; RINALDI, 2015). Um dos grandes dilemas e reflexões versa sobre como esse campo vem sendo debatido e alimentado ao longo dos últimos anos, pois esses são temas e propostas que surgem das demandas dos professores, dos dilemas das escolas, do sistema educacional, dos elementos que influenciam a atuação desses profissionais.

Segundo Diniz-Pereira (2013, p. 146)

Uma boa parte da produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil, principalmente aquela divulgada por meio de livros, capítulos de livros e artigos de periódicos, não necessariamente baseia-se em resultados de pesquisa. São textos que discutem e analisam a situação da formação docente ou as políticas públicas voltadas para a preparação dos profissionais da educação no país, sem a preocupação com a apresentação de dados empíricos ou a explicitação de referenciais teóricos de análise.

Para o autor, o campo de pesquisa se constitui como “[...] um campo de lutas e interesses em que relações de força e de poder definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa, assim como as mudanças sofridas por ele ao longo dos anos.” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 152)

André (2010), ao discorrer e refletir sobre o caminho percorrido da área de formação de professores culminando na constituição de um campo de estudo, possibilita uma visão ampla e reflexiva sobre o tema, a fim de defini-lo e apresenta alguns elementos como o aumento de produções científicas, maior visibilidade do tema, diferentes eventos e publicações específicas.

A autora permite uma reflexão sobre o objeto de estudo do campo; para isso apresenta diferentes posicionamentos e conceituação, por exemplo ao apontar que para Mizukami o campo possui como foco os processos de aprendizagem da docência; para Imbernón a formação de professores compreende um processo contínuo que ocorre ao longo da vida e envolve elementos além da formação, mas que influenciam, como “[...] salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão” (ANDRÉ, 2010, p. 2), enquanto Marcelo Garcia (1995) define de forma abrangente um processo de formação (inicial e continuada), profissionalização e socialização, no entanto ele coloca como objetivo final a aprendizagem dos alunos.

Gatti (2010) apresenta uma reflexão sobre a formação de professores em quatro grandes aspectos: da legislação com a regulamentação dos cursos e caracterização de profissionalismo com uma formação completa com conteúdos teóricos e técnicos; características socioeducacionais dos alunos pautando-se no perfil do estudante de licenciatura, sua idade e motivos de escolha do curso; características dos cursos; e o currículo da licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, exceto o curso de Pedagogia, os outros voltam-se pouco às disciplinas quanto à formação docente e caminham em forma diacrônica.

Diante de um amplo e denso material que se abriga sob o campo de formação de professores Garcia (1995) apresenta sua compreensão como:

[...] a área de conhecimento, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1995 p. 26)

Segundo o autor, a formação docente não se limita a momentos fragmentados na vivência profissional, mas compõe-se de um processo sistemático e organizado com intencionalidade, de forma individual ou coletiva, realizado na formação inicial ou continuada (GARCIA, 1995). Nessa oportunidade, o professor torna-se capaz de formar ou modificar seus posicionamentos e práticas ante sua realidade, pois possui como base um processo sistematizado intencional que o direciona a tal objetivo.

André (2010) apresenta uma tendência de produções na área da formação de professores, identificando uma ampliação de sua definição para além do que tradicionalmente ocorria, com a delimitação apenas na formação inicial e continuada, mas utilizam agora como fundamento a perspectiva do desenvolvimento profissional; nesse segmento, destacam-se autores como Nóvoa (2008), Imbernóm (2009) e Marcelo (2009).

O presente estudo compreende como formação de professores “[...] um *continuum* que se inicia antes da preparação forma, se prolonga por toda a vida em contínuo desenvolvimento, permeia toda prática profissional e está pautada nos modos de conhecimento pessoal e profissional do professor”. (RINALDI, 2006, p. 29). Assim, diante de universo complexo e envolto por diferentes elementos, compreende-se que a formação de professores perpassa pela formação inicial e continuada, porém não se limita a ela.

Para Garcia (1995), o desenvolvimento profissional constitui-se como um processo anterior e contínuo à formação docente, que está em constante evolução em sua trajetória, e destaca uma perspectiva que,

[...] valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para mudanças. Essa abordagem apresenta em forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCIA, 1995, p. 137)

Verifica-se que o conceito não se limita apenas aos conhecimentos adquiridos de forma externa, como o curso de graduação e a formação continuada, mas também de forma intrínseca aos professores, com o processo de práxis, ao realizar ação-reflexão-ação sobre sua

prática. Esse processo permite ao docente uma ressignificação de seus métodos e estratégias, uma aprendizagem a partir de suas experiências.

Inserido no conceito de desenvolvimento profissional podem-se distinguir duas modalidades formais da formação profissional para a docência: a formação inicial e continuada.

Assim, pode-se imergir no aspecto legal da área de formação de professores; para isso, diferentes documentos apresentam regulamentação, como a Lei Nº 9394 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Resolução 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Segundo a LDB, as instituições formadoras devem trabalhar de forma articulada os cursos de formação de professores tanto a inicial quanto a continuada, resguardando suas singularidades e especificidades. O §2 do artigoº 1 da Resolução 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) define que ambas formações devem pautar-se nas

[...] na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015)

Pode-se destacar que cada uma delas possui amplitude e diversidade de teorias, métodos, estratégias e propostas que norteiam a organização do currículo pode ser desenvolvida em espaços e tempos diversos, podendo ser flexíveis quanto sua modalidade, como a presencial, a distância ou semipresencial. A fim de delimitar ambas propostas serão definidas e contextualizadas a seguir.

2.1.1 Formação inicial: alguns apontamentos

Ao pensarmos que as mudanças sociais refletem diretamente na escola, e conseqüentemente, alteram sua constituição tradicional; pode-se apontar para múltiplos fatores como causadores, como as políticas educacionais, financiamento da educação básica, características regionais e locais, formas de gestão. Um deles é a formação de professores, com destaque para a formação inicial de professores.

A formação inicial como uma modalidade do campo de formação de professores assegura a formação de profissionais com conhecimentos básicos para o exercício profissional na educação básica, educação infantil, ensino fundamental, anos iniciais e finais e ensino médio. Apresenta-se como uma formação profissional com apropriação de conhecimentos teóricos e práticos que envolvem o exercício da profissão, passando a ser um profissional, apto para o desenvolvimento de diferentes atuações, bem como para a solução de conflitos decorrentes. No mesmo sentido ocorre com a definição apresentada pela LDBN:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Com a definição de formação inicial exposta se evidencia que a legislação determinou a formação acadêmica em nível superior como condição mínima para o exercício profissional da docência, qualificando o campo educacional como científico, composto por conceitos, teorias, gerando profissionais capazes de desenvolver trabalhos diferenciados e administrar conflitos com base teórica e prática.

Segundo a Resolução 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), segundo o artigo 9º a formação inicial deve ser “[...] adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação”, e pode ser compreendida nos seguintes modos:

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:
I - cursos de graduação de licenciatura;
II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015)

As possibilidades de formação em nível superior, o documento também apresenta a indicação da preferência da formação inicial a ser realizada na modalidade presencial e subsidiariamente utilizar recursos e tecnologias de educação a distância, ressalta a formação para professores do ensino básico com base na articulação da teoria e prática, possibilitando uma formação reflexiva e crítica.

Ainda o mesmo documento em seu artigo 13º apresenta que a forma de organização dos cursos de formação inicial deve ser [...] por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e

indissociável da docência na educação básica [...]. Esses cursos devem possuir no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de atividades acadêmicas e no mínimo 8 semestres ou 4 anos.

Como uma inovação, a resolução apresenta as novas condições para a segunda graduação em licenciatura estabelecendo algumas regras, como cursos com carga horária mínima de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, no parágrafo primeiro do artigo 15º são determinados alguns princípios:

- I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;
- II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;
- III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas; (BRASIL, 2015)

Acredita-se que a formação inicial ainda possui muitas lacunas em sua estrutura principalmente na forma de articulação das disciplinas, a carga horária, as modalidades de estágio, relação da teoria e prática. Encontram-se em fase de inserção as disciplinas que envolvem a Educação Especial, realizadas de forma fragmentada no desenvolver do curso, o que não possibilita condições formativas necessárias para garantir a aprendizagem dos EPAEE, assim como uma formação que melhor prepare o futuro professor para lidar com os desafios cotidianos que emergem nesse cenário. A disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se constitui como a melhor delimitada e difundida, quando ofertada nos cursos de formação inicial de professores. Assim, evidencia-se que a formação inicial, apesar de ampla, não é suficiente para uma formação para a prática da docência, principalmente com as especificidades de cada faixa etária, etapa, cultura e para a inclusão de EPAEE.

2.1.2 Formação continuada: alguns apontamentos

Diante dos desafios que permeiam o cenário educacional brasileiro como a evasão escolar, o analfabetismo, o baixo índice de desempenho em avaliações externas que evidenciam o fracasso da aprendizagem dos estudantes na educação básica quanto ao domínio da leitura, da escrita e da aritmética, assim como a inclusão escolar (UNESCO, 2014) requer dos docentes o investimento na formação profissional com o objetivo de enfrentar esses desafios no que concerne a desenvolver uma educação de qualidade para todos, a qual nem

sempre é suprida pela formação inicial, o que resulta em diferentes propostas de formação continuada para suprir essa demanda.

Ao compreender a formação continuada como atividades formativas realizadas após a conclusão da formação inicial e ao longo da carreira profissional, proporcionando um aprendizado e aprimoramento do exercício profissional da docência, Rinaldi (2006) apresenta a formação continuada como “[...] uma alternativa bastante utilizada pelos professores na tentativa de superar e/ou minimizar os diferentes problemas enfrentados em seu cotidiano, quer seja no interior da escola ou na sala de aula [...]” (RINALDI, 2006, p. 31), bem como pode ser realizada em diferentes momentos e modalidades a depender da intencionalidade do profissional.

Compreendendo a formação continuada de professores como um dos elementos do desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2010; RINALDI, 2016; GARCIA, 1995) o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO, 2016) que trabalha com políticas públicas educacionais, gestão escolar e trabalho docente, entendem que a formação continuada envolve o desenvolvimento contínuo do profissional, e existe relacionamento indissociável com as condições de trabalho, o salário, a exclusividade a uma unidade escolar, estudos individuais e coletivos, horário da jornada para planejamento etc.

Além das definições em que a literatura, as políticas públicas educacionais também se debruçam sobre o tema, direcionam características, propostas e diferentes momentos de formação continuada para docentes.

A Resolução 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), ao definir as diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada, apresenta a docência como processo intencional e metódico, envolvendo diferentes conhecimentos, conceitos e objetivos. E ao discorrer em seu texto apresenta a formação continuada como uma proposta de articulação na área de formação de professores, pois envolve diferentes níveis e modalidades.

Nas disposições gerais o legislador a apresenta como uma forma de “viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 3) e a apresenta como sua função o desenvolvimento profissional para atuação na educação básica, compreendida como um processo dinâmico e complexo para se atingir uma melhor educação e valorização profissional. (BRASIL, 2015).

Texto legal apresenta como um dos elementos de formação continuada a colaboração, compreendida como a observação as características e contexto educacional o docente, teoria e interdisciplinaridade, realização do estágio docente, socialização e avaliação de sua prática, e

que contemple os elementos transversais propostos pela política educacional. Por fim a diretriz define em seu artigo 16 que

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

Ante o conceito e intenções manifestas na legislação, compreende-se que ela reafirma a concepção de desenvolvimento profissional como uma prática contínua no exercício da docência, a partir da intencionalidade e finalidade na melhora da educação básica diante de invocações e desafios para o exercício da docência.

O mesmo documento define em seu artigo 17 as diferentes formas de oferta da formação continuada, bem como os elementos que devem envolvê-la:

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. (BRASIL, 2015)

A partir da determinação dos modelos de formação continuada, cabe ressaltar que, segundo a natureza de cada modalidade, o caput do artigo 62 da LDB de 1996 apresenta como

locais para a realização das propostas de formação continuada na própria escola, local de trabalho do professor, como nas instituições de ensino superior ou escola de educação básica “[...] incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar que, segundo o §1º do artigo 62 da LDB de 1996, é responsabilidade da “[...] União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). No entanto, nem sempre os cursos de formação continuada vêm a tempo da necessidade dos professores, o que faz com que os próprios professores e gestores assumam essa responsabilidade para melhor desenvolvimento profissional.

Em razão da importância das propostas de formação continuada, diferentes estudos sobre a formação continuada de professores foram e são realizados no cenário nacional, como as produções de Moreira (2003), Gatti, (2003; 2008), André (2010), Imbernón (2010) e García (1995).

Moreira (2003) na proposta da formação continuada em serviço, a escola torna-se um *locus* privilegiado para propostas de formação continuada, pois pode ser contextualizada com a experiência profissional, maximizar o envolvimento dos professores e possibilitar a reflexão, investigação, colaboração e sensibilidade diante das dificuldades e diversidade que enfrentam no cotidiano escolar, para o autor

A formação continuada deve representar uma atividade sistemática e organizada para que os mesmos possam se envolver individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, habilidades e disposições que contribuam para o desenvolvimento de sua competência profissional. (MOREIRA, 2003, p. 126).

Mas, principalmente romper com os modelos tradicionais e possibilitar uma reflexão do cotidiano escolar identificando os interesses e especificidades que envolvem as circunstâncias reais vivenciadas em sala de aula ou na escola como um todo, a fim de valorizar e proporcionar um trabalho colaborativo entre os outros profissionais.

Na mesma linha de compreensão de Moreira (2003), outros pesquisadores pautam-se na perspectiva crítica-reflexiva nas propostas de formação continuada, como Imbernón (2010), Nóvoa (1995), Gatti e Barreto (2009), Alarcão (2010), Garcia (1999), outros autores também abordam essa perspectiva visto, tendo em vista a importância de se trabalhar com base nas experiências práticas juntamente com a bagagem teórica a fim de solucionarem os

conflitos de forma autônoma, inteligente, crítica e reflexiva, mas principalmente que envolva outros profissionais, ao compreender que a colaboração na unidade escolar se faz necessária.

Partindo desse entendimento compreende-se que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Com a mesma perspectiva Alarcão (2010), apresenta o professor reflexivo como aquele que, diante dos desafios diários na sala de aula, atua de forma criativa, não reproduzindo práticas externas, mas atuando de forma inteligente, flexível e dinâmico.

Assim as propostas de formação continuada devem romper com apresentação de receitas prontas para situações reais e complexas, deixar de formar apenas para a instrumentalização para o ensino, por isso é necessária uma visão real, global, reflexiva-crítica sobre a prática docente, para a valorização profissional e melhora na qualidade de ensino para os alunos. (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010).

Diante dos desafios e da necessidade dos profissionais da educação, com orientações da política educacional e produções científicas que incentivam e reafirmam a necessidade de diferentes propostas de formação continuada, Nóvoa (1999) destaca um crescente aumento de ofertas no mercado de formação continuada.

Assim, a partir do exposto, evidencia-se que as propostas formativas no desenvolver da docência encontram respaldo em uma realidade que instiga a sempre manter-se atualizado em razão de constantes mudanças que a diversidade proporciona nas escolas.

Diante da necessidade dos profissionais da educação, orientações da política educacional e produções científicas que incentivam e reafirmam a necessidade de diferentes propostas de formação continuada, Nóvoa (1999) destaca um crescente aumento de ofertas no mercado de formação continuada.

Assim, a partir do exposto, evidencia-se que as propostas formativas no desenvolver da docência encontram respaldo em uma realidade que instiga a sempre manter-se atualizado em razão de constantes mudanças que a diversidade proporciona nas escolas.

As propostas de formação continuada nos termos da legislação e dos teóricos são idealizadas nas unidades escolares, porém tornam-se inalcançáveis diante dos pacotes de formação que não possibilitam uma visão individualizada do grupo de professores.

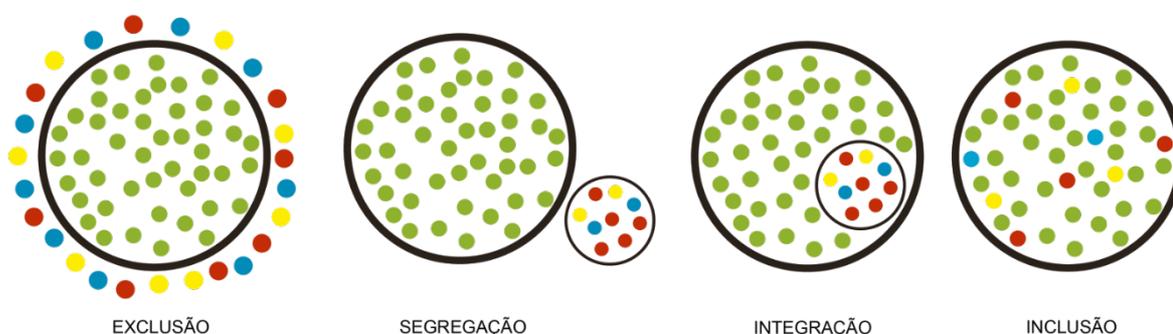
Num contexto geral, as propostas de formação continuada não emergem das necessidades formativas dos professores, mas são propostas homogêneas para grande disseminação e realizadas de forma verticalizada, vindo do poder executivo nas diferentes instâncias, perdendo o valioso caráter da proposta reflexiva com o contexto da realidade vivenciada no chão da escola. Esses dentre outros elementos dificultam a finalidade da proposta formativa.

2.2 Educação Inclusiva: algumas considerações

A fim de iniciarmos uma breve contextualização sobre a Educação Inclusiva, acreditamos ser necessário realizar inicialmente uma apresentação sobre o processo histórico percorrido para sua construção, a fim de subsidiar, contextualizar e discutir as propostas apresentadas ao longo do estudo. Em um de seu estudo intitulado “breve histórico da Educação Especial No Brasil”, Mantoan (2010) apresenta de forma compilada e cronológica os principais fatos ocorridos no Brasil até a década de noventa.

Pautando-se numa perspectiva social e política para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, ao compreendê-la como um contexto maior que envolve diferentes segmentos, dentre eles a Educação Especial, serão apresentados quatro importantes marcos para sua definição e prática, em forma de fases fragmentadas e sequenciais com o único intuito didático: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Imagem 2 – Representação das quatro fases da Educação Inclusiva: exclusão, segregação, integração e inclusão.



Fonte: Nogueira (2012, p. 13).

Como primeira fase, tem-se a exclusão, marcada como período em que se acreditava que as pessoas com deficiência deveriam ser excluídas da sociedade, eram vistas como um peso, havia a rejeição social e política, acreditava-se serem elas incapazes de aprender.

Na fase de segregação, passaram a ser reconhecidas, porém são inseridas em grupos minoritários e assistidos, participam do campo educacional exclusivamente em instituições especializadas em diferentes segmentos. Fase em que se inicia a proposta da Educação Especial, segundo Mazzota (2011) no Brasil, o atendimento em instituições especializadas se iniciou no período Imperial com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, hoje Instituto Benjamim Constant, e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos em 1857, hoje Instituto Nacional da Educação para Surdos (INES). Para Januzzi (2015), a Educação Especial foi constituída no Brasil com influências pessoais de pessoas próximas ao governo com diferentes instituições que atendiam exclusivamente público determinado com professores e serviços, como a criação da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 e a Sociedade Pestalozzi em 1928.

Apesar da distância entre a criação das entidades, a Educação Especial foi configurando-se, tomando corpo com as diferentes propostas realizadas para as pessoas com deficiência, “[...] foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação.” (MANTOAN, 2006, p.388). Para Mantoan (2006) foram três pontos que influenciaram a mudança da segregação para a integração: o benefício do convívio entre os alunos com e sem deficiência; as práticas educativas a partir de estudos empíricos; questões econômicas, uma economia aos cofres públicos ao não mais manter um sistema paralelo.

Para a autora, na fase da integração, a partir de toda uma luta de diferentes segmentos sociais pelos direitos humanos, houve uma conscientização de que a segregação era inaceitável, estruturando-se então a integração escolar, com a proposta de garantir o direito a todas as crianças de participarem dos programas e atividades escolares propostas para as crianças da mesma faixa etária e agrupamento. Nesse momento, foram estabelecidas leis e diretrizes que assegurassem assim a matrícula compulsória das crianças, com o princípio da segregação mínima. Sua proposta era de normatização, ou seja, utilizar “[...] meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamento pessoais tão normais quanto possíveis.” (MANTOAN, 2006, p. 389), partindo do princípio de que deveria ser ofertado às crianças serviços que poderiam ser planejados e avaliados, e não no sentido de “normalizar” os estudantes. Com esta proposta houve um processo de retiradas

das crianças das instituições especializadas e sua inserção na escola regular com uma implantação gradual de serviços.

Assim na proposta de integração havia uma visão do movimento com o intuito de inserção de toda criança com deficiência nas unidades escolares, a manutenção dos serviços que as crianças já recebiam, e a matrícula preferencialmente em sala comum, porém com níveis de integração. Críticas surgiram à proposta, uma delas seria a forma com que os alunos passavam de níveis de integração, pautados exclusivamente em seu desempenho, que dificilmente acontecia. Outra crítica foram as políticas de integração escolar, que, na prática, resultaram em uma segregação parcial ou total.

Nesse panorama de equívoco do conceito de integração e críticas diante de seu desenvolvimento, surge uma proposta nos Estados Unidos nomeada inclusão, que, por força de sua influência global, foi difundida entre diferentes países, no Brasil, se iniciou na década de 90.

Apesar do seu caráter inédito, a proposta de inclusão passou por diferentes reformas, ressignificação de posturas e reestrutura nas escolas, como: flexibilidade, rompimento com práticas tradicionais, consciência e respeito à diversidade. Dentre os movimentos em prol a inclusão escolar, destaca-se o Regular Education Initiative e o Full Inclusion; na primeira, há a proposta de “iniciativa da educação regular” em que deveria haver parceria entre a educação comum regular e a educação especial, em que o professor da educação especial apoia o aluno na classe regular. No segundo movimento, surge a proposta da “inclusão total” na qual, sem exceções, os alunos deveriam permanecer na sala regular comum com os alunos do mesmo ano e idade, independente de suas limitações. Apesar da divergência entre as propostas, houve uma luta por um único sistema educacional que proporcionasse a todos os alunos uma educação de qualidade, o que levou novamente a uma dualidade de correntes a “educação inclusiva” e a “inclusão total”.

A partir desse processo histórico internacional e nacional, foi realizada a adoção do conceito apresentados pelos Estados Unidos, no formato da educação inclusiva e seus serviços; essa adoção ocorreu em alguns países, dentre eles o Brasil, o qual deixou de passar, por suas próprias lutas, confronto de dilemas e identificação de suas necessidades, incorporando uma prática distante de sua realidade. (MANTOAN, 2006)

Assim pode-se dizer que o sistema educacional brasileiro realiza o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com propostas de articulação colaborativa entre os professores do ensino comum e os professores especializados. Tal posicionamento se dá principalmente após a publicação Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008) a qual objetiva o acesso, participação e aprendizagem nas escolas regulares para os EPAEE e apresenta a necessidade de resposta às especificidades dos estudantes e garante diferentes direitos.

Com a intuito de esclarecer objetivamente o desenvolvimento dessa proposta, compreende-se a Educação Especial como uma modalidade de ensino exercida de forma transversal, perpassa todos os níveis da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Destina-se ao Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Sua proposta é realizar o atendimento das especificidades dos EPAEE no âmbito educacional. Seu desenvolvimento compreende a oferta de diferentes serviços, como o AEE, “[...] redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.” (BRASIL, 2008, p.11).

Para usufruir desses serviços, os EPAEE devem estar preferencialmente matriculados no ensino comum, a oferta do AEE é realizada no contra turno de forma complementar ou suplementar, preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ocorrer em convênio com instituições especializadas sem prejuízo. (BRASIL, 2008)

A fim de esclarecer os posicionamentos e conceitos adotados pelo presente estudo, ao acreditar que sejam de fundamental importância para a compreensão do raciocínio lógico e científico do qual partimos, foi adotado como conceito de Educação Inclusiva aquela em que possui como foco a inclusão pautada no acesso e permanência dos estudantes, porém a permanência com um ensino de qualidade na escola comum, destinada a todos os alunos, independente de gênero, raça, condições sócio-econômicas, culturais ou crença. (UNESCO, 1994) Para Glat, Pletsch e Fontes (2007) a proposta da

Educação Inclusiva se baseia justamente no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências e desenvolver metodológicas e práticas pedagógicas que atendam as demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos. (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p.350)

Ao partir desse pressuposto, compreende-se que todos os alunos são membros efetivos e participantes das atividades escolares e de sua aprendizagem, possuem o direito de se desenvolver com seus pares; no entanto, podem utilizar de outros serviços dentro e fora da unidade escolar. Assim na proposta da Educação Inclusiva, o local para o aprendizado do EPAEE “[...] seria sempre na sala comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de

suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais).” (MANTOAN, 2006, p. 394).

Ao partir da concepção de Educação Inclusiva, não é aceitável garantir apenas a matrícula dos EPAEE no ensino comum, mas também sua permanência; para isso se realizar, se faz necessário e, conforme suas necessidades, mudanças na escola, como flexibilização do currículo, adaptação de mobiliários e acessibilidade na unidade escolar, a fim de que possam proporcionar condições necessárias para sua aprendizagem.

Diante da proposta inclusiva, a escola deve estar aberta a essas transições, principalmente entender a diversidade e especificidade de seu público, imerso em um ambiente multicultural. Para isso, deve se repensar em sua estrutura, nas práticas de ensino e metodologias, em seu currículo, o projeto político pedagógico, as propostas e intenções de avaliação; por fim, deve haver uma intenção de reavaliar que tipo de escola e ensino se pretende.

Nesse contexto ao discutirem sobre a organização do ensino para os EPAEE em contextos inclusivos, Dias e Pedroso (2015) tomam como centro a discussão, a diversidade no ambiente educacional, a articulação entre as políticas públicas, práticas pedagógicas, a didática e a Educação Especial como promotoras para uma qualidade da aprendizagem desses estudantes. Nessa articulação, as autoras apresentam a necessidade de mudanças nas escolas para que se tornem inclusivas, e que os EPAEE possam, a partir de sua realidade ter, experiências e vivências, articuladas com a prática pedagógica torna-se crítica-reflexiva, questionadores, que reconheçam, ampliem e modifiquem sua realidade.

Para isso, evidenciam propostas de mudança de perspectivas do currículo quanto ao multiculturalismo, promover uma reorganização da escola, para superação apenas do acesso, e salte para a oferta de uma qualidade de ensino. Para isso, as autoras apontam elementos que favorecem essa mudança, como: um currículo numa perspectiva multicultural, “[...] ampliar os serviços de apoio especializado e inovar o projeto político pedagógico das escolas e os métodos de ensino para criar contextos educacionais que viabilizem a permanência, progressão e sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, sem, entretanto, mencionar a reorganização escolar.” (DIAS; PEDROSO, 2015, p. 61).

Diante da complexidade de questões que devem ser repensadas para a promoção da educação inclusiva ressalta-se a questão da formação de professores, que, apesar de inserida na estrutura curricular dos cursos de graduação em disciplinas com temáticas voltadas à

inclusão, Educação Especial ou Libras, são insuficientes para garantir competências aos discentes para atuação profissional.

Denari (2011) aponta que as mudanças nas escolas diante a entrada dos EPAEE se faz urgente a partir da compreensão da escola como “[...] um organismo responsável por uma tarefa educativa de (boa) qualidade para todos, tem como princípio ético a autonomia de quem educa [...]” (DENARI, 2011, p.58) destacando a importância de sua autonomia para o êxito da qualidade de educação ofertada; para isso, destaca como elementos para essa realidade as formas de gestão para a garantia da autonomia da escola. A Educação Inclusiva nesse contexto se destaca como o direito ao acesso e permanência com uma educação de boa qualidade, no entanto são elementos complexos que compõem a diversidade e novas demandas da escola.

A articulação da autonomia da escola para a proposta de ensino diferenciado aos EPAEE constitui uma garantia do direito a uma boa educação, com a realização da equiparação de oportunidades, saindo de uma visão tradicional e repensando e ressignificando a relação entre a escola e os estudantes. Como uma das possibilidades de uma nova visão e postura da escola, destacam-se as propostas de formação de professores e gestores, principalmente para melhor trabalhar com os estudantes no que se refere a metodologias, organização, planejamento, adaptações curriculares e avaliações, partindo sempre de um trabalho coletivo. (DENARI, 2011)

Diante dessa realidade e necessidade contemporânea, existe uma diversidade de pesquisadores e estudiosos que vêm realizando investigações na área da Educação Especial e Inclusiva; o campo está em contínuo debate, principalmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 e o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais realizado em todo território nacional por meio de um programa do Ministério da Educação. Destacam-se esses dois marcos por possuírem reflexo nacional no desenvolvimento das propostas inclusivas e oferta da Educação Especial.

Como uma amostra dessa tendência de pesquisas, o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), coordenado pela Professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, constituído como uma rede de parceiros, contando com vinte e cinco pesquisadores em dezesseis programas de Pós-Graduação, vinte e duas universidades, e distribuídos em dezesseis estados brasileiros. A rede se apresenta com uma proposta colaborativa, a fim de investigar individualmente regiões e suas realidades na implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, suas propostas, estratégias, diferentes barreiras e avanços. Como resultado desses estudos, o Oneesp publicou, desde 2011, relatórios sobre o desenvolvimento dos

trabalhos. Foram realizadas dissertações, artigos científicos (ONEESP, 2017), e um livro organizado por Denise Meyrelles de Jesus, Sofia Lopes Victor e Agda Felipe Silva Gonçalves, intitulado Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de educação especial, organizado e publicado pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)/ Marquezini e Manzini, em 2015.

Como um dos esforços para compreender essa área, Manzini, Fiorini e Oliveira (2015) realizaram uma revisão sistemática sobre as produções de artigos científicos da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), com recorte temporal entre 2003 e 2014. Como resultado, os autores analisaram 355 (trezentos e cinquenta e cinco) artigos. Identificaram como tema central pesquisado as percepções e concepções, seguido de temas atuais, observaram que a tendência dos temas parte da influência de Programas de Pós-Graduação na área de Educação Especial e Inclusiva. Destacam que a temática do AEE por ser atual foi ainda pouco investigada, da mesma forma indicam a baixa frequência de pesquisas que envolvam gestores.

Um outro dado que sobressai é a predominância de pesquisas que adotam a entrevista como instrumento para coleta de dados e como tipo de estudo uma ampla utilização das pesquisas descritivas. Neste ponto, os autores fazem uma crítica aos programas de Pós-Graduação, pois seu curto período de execução do mestrado ou doutorado não comporta estudos com outras técnicas, que conseqüentemente podem demandar maior tempo de preparo e execução. Por fim, indicam a escassa produção de pesquisas que utilizem o design experimental.

Partindo de uma compreensão de que a Educação Especial e Inclusiva constiu-se como uma recente área no cenário nacional, fortalecido a partir dos anos 90 com a adoção dos conceitos internacionais e diferentes políticas públicas internas e externas como: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069/90; Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990; Declaração de Salamanca em 1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96; Convenção da Guatemala em 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto Nº 3.956/2001; Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 10.172/2001; e a Lei Nº 10.436/2002, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Diante desse cenário histórico articulado, a pesquisa de Manzini, Fiorini e Oliveira (2015) com foco em produções da RBEE com recorte temporal a partir de 2003, acredita-se que maioria das produções possuíram como tema concepções e percepções, e como tipo de estudo o descritivo, por serem essencialmente debates e produções para conhecimento da

área, realização do entendimento de conceitos e aprofundamento da compreensão tanto da sociedade quanto do público investigado. Tal demanda proporcionou um respaldo para as pesquisas futuras, proporcionando novos olhares e direcionamento que antes não poderiam ser vislumbrados o que proporcionam ainda hoje base para inquietações e dilemas que surgem no cotidiano da prática pedagógica.

Após a explanação de algumas premissas para a construção e efetivação de uma Educação Inclusiva no Sistema Educacional brasileiro, destacam-se do cotidiano dos professores indagações e frustrações diante do trabalho desenvolvido com os EPAEE, profissionais que por vezes não tiveram oportunidade de disciplinas na formação inicial ou propostas de formação continuada.

Não diferente do que já abordado neste tópico, Pletsch (2009) apresenta em seu trabalho intitulado “a formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas”, uma articulação das políticas públicas, pesquisas na área e a literatura, possibilitando uma reflexão sobre aspectos da formação docente para a Educação Inclusiva. Destaca a necessidade de melhor formação para a efetivação da inclusão, e que os documentos não contemplam as propostas formativas para uma articulação ou reflexão sobre a teoria e a prática, razão pela qual a autora apresenta como um desafio cursos que possibilitem “[...] 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 na diversidade.”

A autora também destaca a necessidade de formação de todos os membros da escola, com destaque para uma proposta de gestão que propicie uma reflexão coletiva, com possibilidade de mediação por um professor especialista do AEE itinerante, podendo atuar em diferentes frentes a favor da inclusão, como “[...] agente de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão [...]” (PLETSCH, 2009, p. 153) junto aos membros da unidade escolar.

Neste mesmo direcionamento Glat, Pletsch e Fontes (2007) discorrerem sobre a importância do desenvolvimento da educação Especial para a estruturação da Educação Inclusiva; apresentam que um dos aspectos para sua promoção é a formação de professores e da gestão; esse é um dos maiores obstáculos, a formação tanto dos generalistas do ensino regular, quanto do especialista do AEE. Os primeiros por não possuírem experiência com os EPAEE e, em contrapartida, possuem péssimas condições de trabalhos com classes lotadas, problemas com comportamento e dificuldade de aprendizagem. E os especialistas por não

possuírem uma formação mais ampla, trabalham mais com o foco em conhecer as dificuldades específicas dos estudantes para a equiparação de oportunidades.

Diante desse panorama, evidencia-se a necessidade de estudos e propostas formativas para os professores e gestores no âmbito da Educação Inclusiva, tendo em vista a sua importância para a modificação da realidade das escolas e, de fato, sua efetivação.

Assim como parte das produções da Oneesp, e partindo para o campo de formação de professores Tartuci, Cardoso e Flores (2014) apresentam dados sobre a formação docente e o trabalho pedagógico para a realização do trabalho na Sala de Recurso Multifuncional para isso, foram entrevistadas, entre os anos de 2011 e 2012, um total de 30 (trinta) professoras em 10 (dez) municípios da Subsecretaria de Educação de Catalão/ GO.

Destaca-se que apenas duas professoras não haviam realizado cursos de formação continuada na área por serem iniciantes na rede e, apesar de alta frequência em cursos, identificou-se ausência de propostas formativas pela Secretaria de Educação, realizando as professoras as propostas ofertadas pelo MEC, em sua maioria para suprir emergências e de caráter paliativo, e não para uma formação global e compreensão da realidade das diferentes experiências. Ainda que tenham participado de cursos de formação continuada, as professoras destacam a falta de conhecimento e formação para sua prática; destacam que a reorganização da escola e inovação pedagógica e didática favorecem um processo de aprendizagem dos alunos, mas devem ser constantes.

Diferentes estudos vêm abordando tal temática, como Padilha (2015), ao abordar a experiência de formação de um grupo de 36 professoras participantes do Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico da Educação Especial de Piracicaba (NUMAPE), refletindo sobre questões teóricas, didáticas e metodológicas para o trabalho com os EPAEE. Nos encontros, as professoras apresentaram questões e inquietações principalmente quanto a necessidade de formação na área para uma autonomia profissional com os estudantes. A autora apresenta ansiedade das participantes em relação ao início da proposta de curso para aplicarem as estratégias; para isso, articula novamente a dualidade entre as questões políticas e pedagógicas, principalmente nas propostas formativas influenciadas pelo mercado/ economia e não pelas necessidades dos profissionais. Por fim, são apresentadas reflexões do cotidiano dessas profissionais realizadas no início do curso e indicadas algumas possíveis respostas que podem auxiliar na construção de uma prática inclusiva.

Não obstante, Dorziat (2016), ao realizar uma reflexão sobre formação inicial e continuada de professores do ensino comum para a proposta inclusiva, critica a estrutura dos cursos com base nas políticas públicas, por possuírem influência econômicas e tendência

neoliberal, realizando a formação inicial de forma aligeirada e na continuada de forma pontual. Em ambas propostas não há possibilidade de reflexão de questões pedagógicas-curriculares ou da teoria e prática. Esse ponto é essencial para a Educação Inclusiva ao compreender a reflexão como um instrumento para o desenvolvimento da prática pedagógica e efetivação da inclusão. Destaca-se também a necessidade de mudança do foco das formações, ao romper com a visão hegemônica, biológica, e da pedagogia tradicional, e então contemplar os estudantes em seu contexto amplo, para que, a partir de sua cultura, valorize as diferenças e potencialidades de cada aluno.

Silva (2015), ao realizar uma investigação sobre formação de professores na modalidade a distância se propôs a conhecer e refletir sobre uma proposta de formação continuada de professores para atuação no AEE, realizada pela Rede Nacional de Formação de Professores em Educação Especial, da Secretaria de Educação Continuada, de Alfabetização, de Diversidade e Inclusão/ Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial (SECADI/DPEE), entre os anos de 2009 e 2012. A autora toma como base central para a discussão e reflexão sobre a proposta formativas dos professores, ser ela um dever e um direito do docente; o primeiro parte de um envolvimento, esforço do sujeito no aspecto pessoal e profissional e, quanto ao direito, deve haver previsão no projeto político pedagógico de uma formação permanente, assim como políticas públicas na esfera nacional, estadual e municipal que oportunizem condições formativas que possam auxiliar efetivamente a qualificação profissional.

No período de investigação, a autora identificou que os cursos de formação continuada pela SECADI/ DPEE foram ofertados em sua maioria na modalidade a distância, e distribuídos em diferentes universidades do sul e sudeste para sua realização. Diante da demanda nacional dos inscritos, a autora aponta o risco de homogeneização dos cursos, indicando a necessidade de contextualização da teoria com a prática, da realidade e cultura dos profissionais participantes, bem como criação de condições para uma reflexão crítica de sua realidade.

Diante do exposto, acredita-se que, para a efetivação de uma Educação Inclusiva, seja necessário um novo olhar para diferentes contextos, e o agir para sua efetivação. Dentre os elementos que necessitam ser redimensionados, pode-se destacar a leitura crítica-reflexiva das políticas públicas, vertentes mercadológicas, principalmente o contorno das influências neoliberais. A compreensão da diversidade, as diferenças coletivas e individuais, o olhar pedagógico para além das dificuldade e limitações dos estudantes, para sim para suas potencialidades.

Realização da reorganização do contexto escolar com as propostas de mudanças estruturais, metodologias, didáticas, avaliação da prática docente. A possibilidade de inserção de uma nova perspectiva da gestão escolar, a qual possibilite que seus membros participem de forma coletiva e democrática para uma mudança de paradigmas e fortalecimento de uma nova cultura, ao concluir que a educação não se faz apenas com o professor, mas com toda comunidade escolar.

Também com a articulação entre os professores do Ensino Comum com a Educação Especial com o objetivo de melhorar o desenvolvimento e aprendizagem dos EPAEE, como exemplo as propostas colaborativas. Por fim, o tema que pauta o presente estudo, as propostas de formação docente, seja ela inicial ou continuada, ofertada tanto para professores quanto para gestores. Propostas que contemplem conhecimentos básicos e específicos para o exercício profissional com autonomia, mas que principalmente sejam contextualizadas, proporcionem uma reflexão crítica e possibilitem articular com os desafios encontrados em sua realidade, modificando sua prática a caminho de uma Educação Inclusiva.

2.3 Formação continuada de professores para a educação inclusiva

Diante da importância da formação continuada de professores para a ampliação e aprimoramento de conhecimentos e práticas dos professores para a promoção da inclusão e aprendizagem dos EPAEE, está inserida no campo de estudo na linha de Educação Especial e Inclusiva, a qual possui pesquisadores destinados a investigar diferentes possibilidades de formação de professores para a inclusão.

Como alguns dos autores que se dedicam ao estudo desta proposta, Soto, Soares e Ramos (2006) apontam a discussão da diversidade inserida no contexto escolar como uma das mudanças necessárias que permeiam o cenário educacional, pautadas em Mazzotta (2003), apontam a educação inclusiva como proposta para a permanência e acesso ao conhecimento por todos os alunos, dentre eles os EPAEE. Assim, a escola se torna um ambiente de desenvolvimento global de todos alunos, o que faz refletir sobre a formação docente como um dos elementos para a promoção da inclusão escolar.

A inclusão, conforme apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), apresenta a inclusão para todos os alunos, e destaca a realização de mudança em métodos, estratégias e currículos.

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o

acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais. (GLAT, 2007, p. 16).

Diante do conceito, compreende-se que a inclusão envolve os estudantes, garantindo-lhes acesso e permanência na escola comum com um ensino de qualidade, respeito e valorização da diversidade com suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais e a equiparação de oportunidade entre os estudantes. (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS; RINALDI, 2014).

Booth e Ainscow (2000) apresentam como sua composição três dimensões que necessariamente devem ser inter-relacionadas: política inclusiva, cultura inclusiva e práticas inclusivas. Assim para os autores, a inclusão necessariamente deve realizar de forma articulada mudanças nas políticas públicas, na cultura e nas práticas pedagógicas no interior das escolas.

Diante da diversidade vivenciada na inclusão, as especificidades dos EPAEE provocam nos profissionais da educação grandes desafios para o desenvolvimento da docência; nessa perspectiva Manzini (2007) apresenta uma reflexão sobre a formação continuada de professores do ensino comum para atender esse público, não apenas como garantia legal, mas também como uma sensibilização dos profissionais. Destaca investimentos em propostas de formação para professores com financiamento pelo governo em suas diferentes instâncias com publicações impressas e digitais.

Podemos destacar diferentes programas e ações propostas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), como o Programa BPC na Escola, que, a partir de uma ação interministerial com os Estados, Distrito Federal e municípios visa ao acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência dos EPAEE na escola. O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade propõe a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais, com o objetivo de melhor qualidade de ensino e inclusão dos EPAEE nas classes comuns. E o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, ofertado na modalidade a Distância, é ofertado em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, e possui como objetivo a formação de professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Diante dessas propostas de formação, Soto (2010) investigou as implicações do programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” em um município do Estado da Bahia para identificar o impacto das políticas na formação continuada para a efetivação de sistemas educacionais inclusivos; para isso, utilizou uma pesquisa documental e pela realização de entrevista semiestruturada, apresenta em sua análise um conflito das políticas públicas para inclusão e as diretrizes e, quanto aos professores que realizaram o programa, destaca um processo reflexivo dos professores envolvidos no programa.

Caramori (2014) propôs em sua tese um curso de extensão de formação continuada em serviço envolvendo inclusão escolar e estratégias pedagógicas baseadas na mediação de Reuven Feuerstein; para seu desenvolvimento contou com o trabalho colaborativo para a análise da realidade de uma escola na Espanha, a qual subsidiou a proposta de formação, executada numa escola no Brasil. O programa envolveu simultaneamente a teoria, prática e a solução de problemas; assim, houve uma reflexão da prática pedagógica e possibilidades de troca de experiências com a proposta colaborativa. Por fim, destaca necessidade de novas pesquisas de formação continuada que levem a proposta de reflexão da realidade e futuras intervenções a fim de estimular as parcerias colaborativas.

No desenvolvimento de sua pesquisa Takase (2011) se propõe a investigar a necessidade de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo que já tiveram ou tenham incluído alunos com necessidades educacionais especiais; para seu desenvolvimento utilizou um questionário com 26 professores. Conclui a autora que diferentes fatores influenciam os elementos para uma formação continuada para o melhor desenvolvimento da prática profissional. No caso do ingresso dos EPAEE implica em mudanças nas propostas de formação continuada que devem ser contextualizadas com a realidade escolar, bem como mudanças na prática pedagógica, organização das escolas e currículo, para se atingir a uma educação de qualidade voltada para a diversidade.

Santos e Ramos (2014), ao investigarem ações de formação continuada de professores para a inclusão de EPAEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de Ensino de Recife, utilizaram como coleta de dados um questionário com quinze professoras. Como resultado, apontam a ausência da oferta de formação continuada pela Secretaria de Educação, o despreparo dos profissionais que possuem apenas com uma formação inicial insuficiente para o trabalho com os EPAEE. Para suprir essa ausência, as professoras procuram alternativas, como auxílio do professor itinerante, tornar a sala de aula como *locus* privilegiado. Dessa forma, o estudo apresenta a necessidade e urgência de uma formação

continuada articulada com o desenvolvimento de ações para apoiar o docente no processo de inclusão de EPAEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gakiya (2012), ao analisar as compreensões e posturas de educadores participantes do Curso de Aperfeiçoamento “Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão” quanto à inclusão escolar de EPAEE na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP, utilizou-se da realização de um questionário on-line três turmas do curso, num total de cinquenta e dois educadores, e entrevista com duas professoras. Conclui a autora que no decorrer do curso, os participantes apresentaram novas posturas e atitudes, e a principal contribuição ocorreu nas questões relacionadas às práticas pedagógicas, a partir de uma reflexão crítica da ação pedagógica, mediatizada pelos instrumentos e recursos digitais utilizados na formação.

Nascimento (2009), ao desenvolver uma pesquisa sobre formação de professores numa perspectiva inclusiva, verificou o processo de formação de professores no município de Iranduba e sua concepção sobre a escola inclusiva por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários semiabertos. O autor apresenta a partir dos dados que os professores entendem que não possuem uma formação inicial sólida para o trabalho com EPAEE ou a diversidade; desta forma, consideram a formação continuada, em suas diferentes formas, essencial para a prática profissional. Bem como, reconhecem a escola como um espaço inclusivo, mas não preparado para atender às múltiplas necessidades dos alunos. Por fim o autor apresenta que é necessário mudança política e cobrança social para que se efetivem as mudanças nesse cenário, a fim de que possamos ter uma escola inclusiva, reflexiva, crítica e que favoreça a pesquisa.

Mohr et al (2010) com a proposta de analisar o projeto “O Fazer Pedagógico Inclusivo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, que objetiva desenvolver ações de sensibilização, reflexão e a elaboração de alternativas metodológicas, é necessário promover estudos sobre a educação inclusiva e sua prática pedagógica; a reflexão docente; estudos pautados nos questionamentos do grupo; possibilitar momentos para a reflexão da prática pedagógica; e avaliar continuamente as ações desenvolvidas ao longo dos encontros. Ao desenvolver o estudo, os autores entendem o professor como centro do processo inclusivo diante disso, há necessidade de formação continuada que envolva sua formação de forma global e não apenas atualização profissional. Os autores identificaram que o projeto proporcionou uma nova visão da Educação Inclusiva no ambiente escolar, quebrando a visão de atendimento apenas de EPAEE, mas de todos os alunos, compreendendo suas especificidades, da turma e da escola, realizando uma compreensão de forma contextualizada. Esses foram os primeiros passos para

o processo inclusivo dos professores e da escola; ressalta ainda a necessidade de outros momentos ou projetos para sua consolidação.

As produções apresentam uma proposta de formação continuada de professores com foco nas características das escolas, e alguns destacam o envolvimento de outros sujeitos na unidade escolar, como apresenta o estudo apresentado por Oliveira et al (2010).

Os autores analisaram a formação de professores para a inclusão de EPAEE no município de Santarém; para seu desenvolvimento, realizaram entrevistas semiestruturadas com 14 participantes de escolas que promovem a inclusão de EPAEE, entre professores do ensino comum, gestores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria de Educação que assessoram a educação especial. Os autores identificam nos participantes um conhecimento raso quanto às legislações voltadas à Educação Inclusiva; como propostas de formação continuada no município, pautam-se em cursos, oficinas e palestras, porém pouco auxiliam os professores do ensino comum nas metodologias, planejamentos e avaliações, pois os conteúdos são definidos pela Secretaria de Educação. Surge também na investigação como elemento influenciador o mal-estar docente, principalmente falta de incentivo para a formação continuada para os docentes e o incentivo para os professores do AEE e os técnicos da Secretaria de Educação.

Capellini e Fonseca (2010), ao realizarem a implementação um programa de consultoria colaborativa em uma escola de Ensino Fundamental do município de Bauru-SP, participaram desse estudo toda equipe escolar, equipe gestora, funcionários, professores das classes comuns dos anos iniciais do ensino Fundamental, a sala de reforço, da sala de recursos e itinerância, totalizando 31 participantes. As autoras utilizaram como instrumento para coleta de dados um questionário estruturado e entrevistas. Mesmo com a proposta de formação por meio da consultoria colaborativa, não houve a completa superação dos conceitos errôneos sobre a inclusão, bem como os conceitos pedagógicos necessitam ser aprofundados; em contrapartida, os participantes reconhecem sua realidade, dificuldades e apresentaram como solícitos para mudanças e reflexões.

Ao compreender que toda equipe escolar deve passar por uma transformação para a mudança de realidade, retomamos o conceito da formação continuada apresentada por Imbernón (2010) ao defini-la como um trabalho colaborativo que envolve toda comunidade escolar. Assim o gestor, envolvendo tanto o diretor quanto o coordenador, possui um importante papel nessas propostas de modificação nas unidades escolares.

Nas políticas públicas, o gestor é colocado como um promotor de articulação nas unidades escolares, assim como a proposta do Programa Educação Inclusiva: Direito à

Diversidade e o BPC na Escola, que propõe a formação de grupos gestores com a finalidade de serem multiplicadores de outros gestores. Por isso, se faz necessário investigar e incentivar propostas para a formação de gestores.

Rocha (2012), a fim de investigar a gestão e organização da escola para a inclusão de EPAEE, propõe evidenciar as características da gestão e aplicar estratégias de acompanhamento visando à transformação das práticas de gestão, da mudança nas mentalidades e na cultura do acolhimento e da cultura de desenvolvimento profissional dentro de uma perspectiva inclusiva. Para isso, utilizou-se de diferentes procedimentos: acompanhamento, observação participante, reuniões e encontros de estudos individuais e coletivos e reuniões de grupo focal.

Conclui que a pesquisa se apresentou como uma importante alternativa para ações de mudanças na gestão, organização da unidade escolar e pluralidades de práticas pedagógicas, bem como com a contribuição para o início da construção de uma escola inclusiva e democrática. No entanto, a autora ressalta que a gestão já possuía algumas características essenciais para um bom desenvolvimento da pesquisa, como a proximidade e atenção da diretora com todos os alunos, colocando-os como prioridade. Ainda não se pode falar em uma integração pedagógica total na unidade escolar, mas a proposta se apresenta como significativa.

Borges, Nogueira e Anjos (2012) propõem analisar as motivações e/ou as expectativas dos participantes de um curso de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial do estado do Espírito Santo, bem como se as demandas levantadas nos grupos focais para a constituição do currículo do curso foram atendidas. O Curso se dividiu em dois momentos: o primeiro constituiu-se da realização de reuniões com os gestores utilizando a metodologia de grupo focal, para levantar temas para a constituição do currículo do curso de formação; o segundo foi a realização do curso na modalidade EaD. Os autores apresentaram que as motivações e expectativas dos gestores foram levantadas e sanadas no decorrer do curso sempre que necessário, pois havia tempo hábil no desenvolver do curso para esse procedimento. Na construção do currículo, ficou evidente que a forma de construção foi essencial para contextualizar o curso às necessidades dos gestores, trazer ao curso a realidade vivenciada por eles.

A partir da apresentação de propostas de formação continuada de professores para a promoção da inclusão de EPAEEs percebe-se que existe uma diversidade de produções e que direcionam para o mesmo fim a permanência dos estudantes e um aprendizado significativo a

eles. Essa necessidade de formação advém da demanda dos professores em exercício que não contemplaram tais oportunidades em suas formações iniciais ou experiências pessoais.

Compreender que o processo de acesso dos EPAEE no ensino comum regular é contínuo e progressivo é de vital importância para propostas de formação continuada.

Porém, ao analisar as propostas apresentadas, identifica-se que, em sua maioria, apresentam a colaboração entre os membros das unidades escolares, ou entre o professor especializado e o da sala comum regular ou a proposta de gestão democrática. Esses elementos são facilitadores para a promoção da inclusão no ambiente escolar, o que se torna um grande dilema, visto que muitas escolas ainda mantêm o quadro de magistério e/ ou de apoio de forma tradicional. Propor e gerir a colaboração entre professores ou mesmo mudar a proposta de gestão implica em mudanças de paradigmas e costumes. Dessa forma, a intervenção ou assessoria de membros externos podem ser mais assertivas para a realização de mudanças e propostas inovadoras.

Não existem receitas para se aplicar num curso de formação continuada para a inclusão de EPAEE, mas as boas experiências podem apontar para elementos essenciais numa possível reaplicação, levando em consideração as características e problemáticas da realidade a ser identificada.

2.4 Formação de gestores: alguns apontamentos

O desempenho de professores depende de um conjunto de fatores, entre eles a formação, os incentivos, os recursos, a carreira docente e os formadores. Uma boa docência requer bons mestres, que por sua vez necessitam de uma boa formação, uma boa gestão e uma boa remuneração. Sem dúvida é frequente, na América Latina, o docente estar mal preparado, mal administrado e mal remunerado. Portanto, é muito difícil que faça um bom trabalho. (VAILLAT, 2002, p. 275)

Pesquisas com foco na formação do gestor, compreendido neste estudo como o diretor, o coordenador pedagógico e o orientador pedagógico, apesar de essencial para um bom desenvolvimento para orientação e formação aos professores é um tema que necessita de maiores estudos e debates. Como bem esclarece a citação de Vaillant (2002), a área educacional vive um processo de cascata, um elemento não depende do outro, mas o influencia diretamente, e a formação do gestor ou formador é essencial, pois atua como um articulador da formação continuada dos professores nas unidades escolares.

Para Vaillant (2002), ainda são tímidas as produções e pesquisas sobre a formação de formadores, e “[...] São raras as investigações que tentam estudar a dinâmica do “ofício de

formador” (VAILLANT, 2002, p. 276). Ducati-Silva e Vieira (2013) apresentam que muitos trabalhos sobre a formação de professores são realizadas com foco na formação inicial de professores, pautado na concepção dos graduandos e, em menor escala, a realização de trabalhos que abordam a formação continuada de gestores.

Vaillant (2002) apresenta uma reflexão sobre quem são esses profissionais e coloca a atuação deles para além do professor que possui três anos de experiência como docente e é eleito por seus pares, mas aquele que realiza a mediação de conhecimentos com os professores e, para isso, a autora apresenta seis conceituações de formador de formadores em diferentes situações: 1. Sinônimo de docente, que envolve todo o campo de conhecimento em seus diferentes níveis; 2. Formador de docentes, na formação inicial ou técnica; 3. Participam da formação inicial como tutores de práticas; 4. Professores mentores que assessoram e monitoram os professores iniciantes; 5. Assessores de formação, programas destinados para planejamento e desenvolvimento permanente; 6. Não formal, identificada como ocupacional ou contínua;

Uma outra definição de Formadores de formadores é definido pelo Estado de São Paulo, conforme o artigo 2º da Portaria Nº 36 de 2016, o professor coordenador é, “[...] preferencialmente, professor efetivo ou estabilizado, habilitado em Pedagogia ou Normal Superior que se disponha a concorrer ao exercício da função.”, dentre suas atribuições cabe a ele segundo o artigo 12º, “II - ser mediador na formação continuada (Sala de Educador);” (SÃO PAULO, 2016). O Estado fornece uma proposta de formação continuada no seguinte termos,

Art.9º O Coordenador Pedagógico receberá orientações do Assessor Pedagógico e dos Assessores Técnicos Pedagógicos/SEDUC para melhor desempenho de suas funções, bem como formação continuada realizada pelas Instituições Formadoras CEFAPRO/SEDUC /CAED/UFMT/IFMT/UNEMAT/MT. (SÃO PAULO, 2016)

Uma prática em alguns municípios é a reunião para formação com uma supervisão de ensino com todos os gestores; separadamente, o diretor do orientador pedagógico, essa é uma das alternativas realizadas.

A realização de práticas formativas realizadas próximas à realidade dos profissionais possibilita uma reflexão e melhor mediação para com os professores; nessa mesma perspectiva, Vailant (2002) afirma que a escola é o local mais propício para as propostas de formação, pois dela emergem os verdadeiros problemas que necessitam de mediação formativa.

Assim como apresentado anteriormente a formação continuada dos formadores constitui-se como parte do desenvolvimento profissional, e a contribuição formativa do gestor no ambiente escolar é considerada como essencial para diferentes caminhos formativos.

Ao pensar na necessidade formativa desses profissionais, algumas propostas de estudo investigam a formação continuada dos formadores, Matsuoka e André (2016) desenvolveram uma pesquisa sobre o desenvolvimento profissional de formadores responsáveis do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefrapro) pela formação continuada nas escolas no Mato Grosso, utilizada para sua realização de survey, grupo focal e observação. Concluem as autoras que a atuação dos formadores favoreceu para a implementação da Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Rinaldi (2009), ao desenvolver sua pesquisa para a compreensão do desenvolvimento profissional de formadores em exercício em um curso na modalidade online apresenta que o AVA favoreceu o caminhar formativo dos gestores ao longo do curso, proporcionando além de afetividade entre os participantes momentos de reflexão “na” e “sobre”, a prática, possuindo como um dos elementos que diferenciam a pesquisa, de forma positiva a presença contínua da pesquisadora e o relacionamento afetivo entre ela e os participantes, o que resultou em ricos resultados, como indício de alteração de saberes, discussões teóricas, reconhecimento e significado de ser formador.

Cunha (2006) realizou uma pesquisa a fim de identificar como coordenadoras se reconheciam como formadoras, as possibilidades e dificuldades formativas enfrentadas; a autora contou inicialmente com o diálogo e participação de três grupos de coordenadoras pedagógicas e posteriormente realizou um levantamento dos principais temas da pesquisa com apenas um grupo. A partir da coleta de dados, identificou que as formadoras se reconheciam como interlocutoras e mediadoras do trabalho docente, dentre os desafios, reivindicam uma formação realizada de forma horizontal como uma co-produção e responsabilização também dos professores para sua formação, assim emerge do grupo uma prática formativa que leva em consideração as características e especificidades das condições de trabalho com a proposta de colaboração entre os pares, formação mútua em encontros e a proposta de círculo.

Como apresentado nos estudos, apesar das produções já existentes, é necessário investir em novas pesquisas nessa área, diante do impacto de uma formação reflexiva para a qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos.

2.4.1 Formação continuada de gestores e a educação inclusiva

Ao refletir sobre propostas de formação continuada de gestores para a inclusão de EPAEE, cabe destacar que ela não surge como conquista de todos por meio de um processo da manifestação social a qual refletiu na escola, mas sim por força de lei. Assim, o ingresso do EPAEE na escola comum não ocorreu de forma progressiva e nesse momento os profissionais não possuíam anteriormente estruturas físicas das escolas e formações para melhor atendê-los.

Trabalhos abordam os dilemas que cercam o trabalho pedagógico com a proposta inclusiva, principalmente com os professores em exercício que atuam diretamente com os alunos. No entanto, esse impacto também é vivenciado pelo gestor ou formador, que possui papel fundamental no desenvolvimento e formação dos professores em uma unidade escolar.

Ao abordar o coordenador pedagógico e a formação continuada dos docentes, Domingues (2014) aponta que o coordenador se forma no exercício da coordenação, para isso, utiliza-se “[...] inicialmente, das suas experiências na formação inicial, quando essas formações foram significativas, da vivência como professores, da experiência de outros coordenadores pedagógicos e de outros cursos de formação contínua [...]” (DOMINGUES, 2014, p. 28). Um coordenador que nunca teve contato com o tema da inclusão na formação inicial, em formações continuadas, ou na atuação como docente, pouco poderá contribuir para o auxílio dos docentes em sua unidade escolar quanto aos EPAEE.

Pozzatti e Reali (2007) apresentam que as propostas de formação continuada para gestores ou formadores são pouco exploradas na literatura, o que indica a necessidade de mais estudos,

[...] assim, existe uma demanda muito significativa em relação a formação dos formadores sendo que estes apresentam dificuldades em dar suporte aos professores. Assim como os professores, seus formadores devem aprender a trabalhar em diferentes ambientes, com situações diversas, com pessoas que pertencem a contextos diversos e por isso apresentam concepções, valores e padrões comportamentais próprios. (POZZATTI; REALI, 2007, p.80-81)

Diante dessa perspectiva, estudos apresentam que tanto os gestores quanto os professores apontam não possuírem formação específica para atuarem com esses estudantes na formação inicial e continuada, e assim não se sentem preparados para atuar com os estudantes, nem para orientar os professores para essa atuação.

Esse mesmo panorama foi percebido com o levantamento bibliográfico realizado pela pesquisa em tela, em que se identificou na concepção dos professores falta de preparo pela formação inicial para trabalhar com os EPAEE e a inclusão, bem como uma escassez de

trabalhos que coloque o gestor, compreendido neste trabalho como o diretor ou coordenador pedagógico, como sujeito para investigações e propostas de formação continuada para a promoção dos EPAEE no ensino comum.

Silva Júnior e Oliveira (2015) realizaram a análise da formação continuada de gestores diante das políticas de inclusão na cidade de Manaus-AM por meio de uma pesquisa documental; dentre as propostas legais, analisaram dois programas do MEC: Programa Implantação Sala de Recursos Multifuncionais e o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. A partir de um aprofundamento da legislação brasileira e discussão das orientações para a formação de gestores para a Educação Especial, apontam a necessidade de formação inicial e continuada na área, bem como apresentam uma mudança de compreensão da Educação Especial como clínica para o AEE, com ênfase nos investimentos das esferas governamentais, proporcionando escolas mais democráticas e abertas à diversidade.

Rocha (2012), em sua pesquisa, evidencia as características da gestão da escola e aplica estratégias de acompanhamento visando à transformação das práticas de gestão, da mudança nas mentalidades e na cultura do acolhimento e da cultura de desenvolvimento profissional dentro de uma perspectiva inclusiva.

Melo e Ferreira (2006) apresentam o relato de uma experiência a partir do desenvolvimento do Programa Diretor da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, com o projeto “São Luís te quero lendo e escrevendo” em que apresenta o projeto como fundo para o desenvolvimento da formação continuada de profissionais da educação a partir de ações e projetos com o objetivo de proporcionar a igualdade de oportunidades na aprendizagem de todos os alunos. Destacam as autoras que é o fazer pedagógico que realiza a reconstrução da cultura escolar perante seus saberes e práticas pautados no direito à educação a todos. Apresentam a inclusão escolar como mudança processual e indicam dificuldades ainda existentes como a formação dos profissionais e a natureza das políticas públicas. Por fim, definem Superintendência da área de Educação Especial de São Luís/ MA como articuladora ao apoio pedagógico, formativo e de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Alves e Almeida (2014) analisaram as políticas e demandas da Superintendência Regional de Educação (SER) Carapina da Rede de Estado de Educação do Espírito Santo por meio de uma pesquisa documental, ao realizarem uma entrevista com a coordenadora de educação especial da SER Carapina. As autoras realizam uma articulação da legislação federal, municipal e a entrevista, a fim de identificar ações para a garantia das políticas públicas para atender os EPAEE em suas necessidades e especificidades. Destacam que existe

uma preocupação muito grande quanto à formação e preparação dos professores para a prática com os estudantes.

Diferentes trabalhos sobre uma mesma experiência foram realizados, dentre eles, Silva, Borges e Anjos (2012), Almeida, Vieira e Silva (2012), Almeida, Alves e Zambon (2014), Almeida, Ramos e Cruz (2014) que apresentam resultados de um programa de formação continuada de gestores no Estado do Espírito Santo, realizado o curso EaD, com a finalidade de promover uma educação de qualidade para o público alvo da Educação Especial. Apresentam que o “ser” gestor dos alunos ainda estava em construção e que eles ainda não compreendiam plenamente a Política de Formação Continuada para inclusão dos EPAEE, porém possuíam a intenção de realizá-la com os municípios. Os gestores reconhecem a necessidade de uma política de formação continuada que seja diferente do tradicional, pautando-se numa postura mais crítica e com embasamento teórico. Destacam por fim que o curso proporcionou uma autorreflexão crítica-colaborativa, o que pode se materializar nas interações e práticas nas escolas.

Cuevas, Nogueira e Borges (2012), ao analisarem a produção por meio dos Planos de Trabalhos apresentados pelos alunos gestores do Curso de Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial do estado do Espírito Santo, destacam que os gestores pautaram essencialmente mudanças nas práticas dos professores com propostas de formação continuada para a promoção da inclusão de EPAEE, tanto do ensino regular quanto dos especializados, e não identificaram iniciativas de ensino colaborativo entre os professores ou trabalho colaborativo com a própria secretaria.

Freitas (2014), ao analisar a formação continuada de gestores para a efetivação de uma escola inclusiva por meio do curso “Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade” utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Em que se identificou o papel do gestor para a mudança da realidade das escolas com a eliminação de elementos de seleção e discriminação, realização de propostas pedagógicas inclusivas com ênfase para documentos oficiais da unidade escolar e organização do trabalho pedagógico, uma gestão democrática participativa de toda unidade escolar e, por fim, favorecimento da construção do clima e cultura inclusiva nas unidades escolares. Conclui a autora que mesmo com algumas lacunas e contradições, o curso contribui com propostas enriquecedoras para os gestores para a promoção da inclusão escolar, no entanto a proposta colaborativa pode se perder em razão das limitações práticas para sua realização.

Diante dos trabalhos apresentados, observam-se diferentes propostas, em menor número em comparação com as iniciativas de formação de professores. Concentram-se na

análise de cursos ou programas de formação de gestores, apenas um realiza a proposta de construção de um curso. Identifica-se nos estudos que possuem o mesmo teor e objetivos da formação definida pelas políticas públicas ao apresentarem a finalidade da multiplicação, porém também apresentam a necessidade de contextualização das propostas de formação com a realidade dos gestores, para torná-la significativa e contextualizada.

Os trabalhos apresentados, surge, como principal elemento formativo para os gestores nas políticas públicas em nível nacional e estadual, uma formação voltada ao profissional multiplicador, aquele que em seu campo de trabalho leva o conhecimento e experiências da formação para seus pares e os formam a partir de sua prática.

2.5 Estratégias de apoio e formação a docentes e gestores para a inclusão escolar

A partir dos desafios propostos no cenário educacional brasileiro com o reconhecimento da Educação Inclusiva perante as políticas públicas nacionais e internacionais, estudiosos, pesquisadores, professores, gestores, dentre outros personagens, buscam novas propostas a fim de garanti-las, bem como, uma qualidade de ensino para estudantes, principalmente aos EPAEE.

Com o propósito de promover uma Educação Inclusiva existem hoje diferentes estratégias que podem conduzir para esse caminho. A partir de uma contextualização da Educação Inclusiva e da Formação de Professores com seus dilemas, desafios e avanços nesta perspectiva, pode-se vislumbrar necessidade de modificação das estratégias e didáticas atender as necessidades dos EPAEE.

Desta forma, destina-se esse tópico a uma breve apresentação a partir de pesquisas sobre algumas das estratégias atualmente realizadas em algumas unidades escolares brasileiras, como o trabalho coletivo, trabalho colaborativo e assessoria pedagógica. São propostas com conceitos, organizações, estratégias e abordagens diferentes entre si, porém possuem o mesmo foco, a promoção da Educação Inclusiva.

Um dos grandes destaques para as propostas de estratégias é a vertente colaborativa que está disseminada no campo acadêmico, desde propostas conceituais a cursos de formação continuada. Essa proposta se desmembra em diferentes estratégias: trabalho colaborativo, ensino colaborativo ou co-ensino e pesquisa colaborativa.

O trabalho colaborativo atualmente é uma abordagem muito explorada no campo educacional, tal visibilidade se destaca nas propostas de inclusão, assim apontam Lacerda e Rinaldi (2016), ao afirmarem que

[...] a proposta de trabalho colaborativo ganhou destaque nas produções acadêmicas brasileiras principalmente para a promoção da inclusão escolar, seja entre os professores da sala comum e o especialista, profissionais especializados na área educacional ou técnica, assim demonstram pesquisas como Capellini, (2008), Mendes (2011), Marin e Braun (2013), Fontes (2009), Ferreira, Mendes e Almeida (2007) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011). (LACERDA; RINALDI, 2016, p. 5)

Tendo em vista sua importância para o desenvolvimento de estratégias educacionais para a promoção da inclusão, faz-se necessário delimitar o conceito de colaboração.

Damiani (2008) apresenta a partir de uma revisão de literatura, discute e afirma a importância do trabalho colaborativo nas escolas; apresenta como fundamento epistemológico Vygotsky e Bakhtin para afirmar as contribuições da psicologia dos trabalhos coletivos ou colaborativos. Destaca que os momentos de trabalho colaborativo proporcionam aos professores trocas de experiências, aprendizagens, construção de análise crítica, tomadas de decisões, também “[...] apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.” (DAMIANI, 2008, p. 218). A autora ainda apresenta resultados de pesquisas que apontam o trabalho colaborativo como promotor de propostas de formação continuada gerido pelos professores a respeito de suas reais necessidades, possibilitando momentos de reflexão sobre as práticas. Por fim, destaca a importância de sua inserção tanto nas propostas de formação inicial como na de formação continuada.

Desta forma ao realizar a busca por sua definição no Dicionário Priberam (2016) é apresentada como: “1. Trabalhar em comum com outrem = Cooperar, Coadjuvar; 2. Agir com outrem para a obtenção de determinado resultado = Ajudar; [...]”. Ao partir dessa definição introdutória, necessita esclarecer que ao definir colaborativo surge como sinônimo cooperação, no entanto na literatura há definições distintas para os termos, tal justificativa ocorre ao partir da definição morfológica, cooperação deriva da palavra “[...] *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.” (DAMIANI, 2008, p. 214). Assim, o trabalho colaborativo necessariamente envolve o trabalho coletivo entre participantes semelhantes ou distintos, mas que possuem objetivos comuns, a fim de que trabalhem conjuntamente para tal.

O presente estudo define trabalho colaborativo todo aquele que se propõe a trabalhar “com” o outro, trabalhar em parceria, com um objetivo comum, envolver diferentes pessoas da comunidade escolar, atuar como uma equipe, possuir uma relação de igualdade, tolerância

e aceitação de diferenças entre sujeitos. (LACERDA; RINALDI, 2016; CAPELLINI, 2004; CARAMORI, 2014). Mas é certo que, para isso, é necessário romper com algumas barreiras impostas por uma cultura tradicional, para alguns professores e gestores deixarem o discurso de ser a “minha sala” ou a “minha escola” e passarem para “nossa sala” e “nossa escola”, essa mudança de compreensão possibilita a divisão das responsabilidades, as propostas e planejamentos, possibilitando a entrada da proposta colaborativa de forma eficaz nas unidades escolares. (MENDES; ALMEIDA; TOYOTA, 2011).

No entanto, podem-se distinguir diferentes formas de trabalho colaborativo na escola, como a consultoria ou parceria colaborativa que envolve a interação, troca de experiências com um objetivo comum de solucionar um problema, entre professor da sala comum e/ ou especializado com um ou mais profissionais especializados em outras áreas, como o terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo. Mendes, Almeida e Toyota (2011) definem consultoria colaborativa como um processo composto por seis características, conceituando “a consultoria para o professor é um processo de resolução de problema que toma parte num período de tempo e segue determinados estágios. Durante esse processo, o consultor assiste o professor de sala de aula para maximizar o desenvolvimento educacional dos estudantes.” (MENDES; ALMEIDA; TOYOTA, 2011, p. 85).

Em contrapartida, o ensino colaborativo ou coensino envolve uma atuação conjunta entre o professor do ensino comum e o especializado ao definir procedimento para o atendimento de um EPAEE na classe comum (CAPELLINI, 2008). Mendes, Almeida e Toyota (2011) definem “o ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes.” (MENDES; ALMEIDA; TOYOTA, 2011, p. 85).

Por fim, a pesquisa colaborativa que envolve na investigação a colaboração com e entre os participantes pressupõe ação entre pesquisador e participantes, com possibilidade de intervenção, formação e reflexão da prática a luz da teoria. (LACERDA; RINALDI, 2016)

Diferentes pesquisas mostram como esses modelos de colaboração permitem uma mudança no cenário educacional, e como elas beneficiam não apenas o âmbito da inclusão, mas todo um sistema educacional tradicionalmente engessado de relações nas unidades escolares. Propostas que vão ao encontro do que proposto na Educação Inclusiva, o acesso e permanência com uma educação de qualidade para todos os alunos, demonstrando como a Educação Especial favorece a construção da Educação Inclusiva.

Como a pesquisa realizada por Caramori (2014), em que se propõem o estudo sobre formação continuada em serviço com base na consultoria colaborativa com foco nas estratégias pedagógicas para a inclusão escolar, para sua realização tomou como base dois estudos, no primeiro observou as práticas inclusivas de três escolas na Espanha e tomou-as como subsídio para a realização do segundo estudo, que consistiu na assessoria a dois professores regulares e um de Educação Especial em uma escola de campo. Nesta unidade foi oferecido um curso de extensão como proposta de formação continuada pautada nas práticas pedagógicas para a inclusão com base na mediação de *Reuven Feuerstein*. O curso se desenvolveu inicialmente com uma discussão da teoria e conceitos, depois a filmagem da prática dos professores e, por fim, uma reflexão sobre a prática a partir de trechos selecionados das gravações. Por fim, como resultado, a autora apresenta que o curso trabalhou com as dificuldades reais dos professores e o aprimoramento das práticas acompanhadas de reflexão, além de proporcionar aos profissionais da escola uma colaboração, promovida a partir das reuniões e discussões as quais permitiram a troca de experiências e aprendizados; por fim, a mediação da pesquisadora foi eficaz para o aprendizado processual da teoria e estratégias.

Corroborando com a linha de que a consultoria colaborativa auxilia para além da inclusão escolar, Araújo e Almeida (2014) apresentam em seu estudo as contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual, e que, quando bem realizada, consegue solucionar e prever problemas presentes e futuros além de contribuir de forma significativa para a unidade escolar e as famílias. As autoras apresentam um projeto já realizado de consultoria colaborativa para uma intervenção na área de leitura e escrita, realizado nos anos de 2011 e 2012 em uma escola pública. Participaram do projeto oito professores de Ensino Fundamental, um de Educação Especial e um pesquisador; as autoras procuraram seguir as etapas propostas por Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000), para a consultoria colaborativa e identificaram que houve um avanço nas relações entre os professores para um estágio colaborativo, bem como maior confiança na experiência profissional; as intervenções com tema específicos surtiram efeito no desenvolvimento dos alunos, nos encontros notaram diferentes necessidades, como a adequações curriculares e de avaliação.

Ao partir das propostas de trabalho colaborativo, Rocha (2016) em sua dissertação realizou a proposta de um ensino colaborativo entre uma professora especializada em Deficiência Intelectual (DI), e uma professora de matemática por meio do desenvolvimento de Projetos, tomando como base a proposta de ensino colaborativo com base na abordagem

Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Juntamente as pesquisadoras e os professores realizaram o planejamento de ensino de um projeto intitulado “Gestão Ambiental: Eu no ambiente escolar” para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental ciclo II, o projeto foi realizado com todos os alunos, dentre eles dois alunos com DI. A coleta de dados ocorreu por meio de intervenções, entrevista e observação, e conclui a autora que a proposta de ensino colaborativa com base na abordagem CCS proporcionou articulação entre os professores e favoreceu o desenvolvimento de um ensino inclusivo, sendo uma alternativa viável para o processo de inclusão dos alunos

Vilaronga e Mendes (2014) apresentam em seu trabalho a análise de experiências de ensino colaborativo realizado entre professores do ensino comum e professores especializados em Educação Especial. Participaram dessa pesquisa os professores que participaram de um curso de formação na área, no ano de 2011, na cidade de São Carlos/ SP. O estudo, além de se pautar no co-ensino também, se configura como o tipo de pesquisa-ação-colaborativa, na qual o pesquisador vai a campo e aplica a ação planejada, observa e reflete sobre os resultados, realiza novo planejamento para intervir novamente. A partir da análise das experiências, as autoras concluem que o trabalho de ensino colaborativo é um processo e que necessita de papéis bem definidos para o desenvolvimento educacional, bem como a temática, apesar de promissora, necessita de mais estudos a fim de que favoreça a inclusão dos EPAEE. Como uma das grandes conquistas, a pesquisa possibilitou o formato de ensino colaborativo na composição do Plano Municipal de Educação.

Mendes, Almeida e Toyota (2011) ao apresentarem um breve histórico das possibilidades colaborativas exercidas no Projeto S.O.S. Inclusão, proposto como uma disciplina aberta na graduação da Universidade Federal de São Carlos. O projeto teve como foco a colaboração com a atuação conjunta de estudantes e profissionais na sala de aula regular com os professores das turmas. Contou sua proposta com a formação de professores inicial, pois os alunos de graduação poderiam participar da disciplina e formação continuada, pois foi aberta para os professores da rede municipal da cidade de São Carlos que também poderiam participar como ouvintes membros da comunidade. As autoras apresentam um resultado positivo pois houve maior procura dos professores pelo projeto ao longo dos anos – de 2004 a 2010 –, e assim se constituiu uma cultura colaborativa. Nessa experiência, as autoras efetivaram a proposta colaborativa como elemento central na formação inicial e continuada, o que proposto por Damiani (2008).

Pesquisas no formato colaborativas possuem um grande atrativo pois possibilitam a colaboração não apenas entre os participantes e o pesquisador, mas entre todos os

envolvidos, favorecendo um ambiente propício para novas possibilidades de trabalho colaborativo. Nessa mesma perspectiva, Toledo e Vitaliano, (2012) investigaram a eficácia de um curso de formação em serviço para professores para a inclusão de alunos com DI, o curso ocorreu em uma escola Estadual no estado do Paraná, baseou-se na inclusão educacional e práticas pedagógicas inclusivas. Participaram duas professoras da sala regular, a coleta de dados ocorreu em três momentos diferentes; inicialmente com a identificação das concepções das professoras; depois, com os procedimentos de intervenção e, por fim, com uma entrevista com os participantes. Concluem as autoras que houve melhora no processo de inclusão dos alunos com DI em virtude da proposta de trabalho colaborativo, bem como com as professoras houve uma ampliação de conhecimentos inclusivos no âmbito teórico e prático. Ressalta as autoras ainda que o trabalho colaborativo entre os professores da sala regular e os especialistas é fundamental para o sucesso da inclusão de EPAEE.

As apresentações dos trabalhos com a proposta de trabalho colaborativo apresentam uma nova vertente de estratégias de apoio para a promoção de inclusão no ambiente escolar, no entanto os trabalhos apresentam a necessidade de maiores estudos, parcerias e mudança de visão, para que a abordagem seja acessível a uma maior quantidade de pessoas e promova a inclusão. A colaboração permite o estar junto com o professor, conhecer sua realidade e de fato verificar suas necessidades e promover sua superação por meio de uma parceria, um trabalho conjunto, esse é o maior legado da proposta, visto que seus resultados servem de multiplicadores no ambiente educacional.

Não obstante, o trabalho coletivo também favorece a construção articulada entre os membros da unidade escolar, diferente da colaboração, a proposta de estratégia do trabalho coletivo visa ao agrupamento ou à união entre membros da unidade escolar para uma finalidade ou necessidade que emerge neste contexto. Segundo Libâneo (2001, p. 223-224)

[...] uma escola comprometida com a transformação social precisa lançar mão de princípios, métodos e técnicas adequados à especificidade de seus objetivos e à especificidade do processo pedagógico escolar. Dessa forma, considerando a natureza dos fins buscados pela escola, são imprescindíveis os conhecimentos, as técnicas e instrumentos que assegurem a utilização racional de recursos materiais e conceituais, sempre avaliadas pela prática reflexiva, assim como a garantia da coordenação do esforço humano coletivo através da participação coletiva.

Nos trabalhos apresentados evidencia-se a urgência e necessidade de diferentes propostas para um repensar nas práticas pedagógicas a partir da reflexão crítica entre os pares e com outros profissionais mais experientes ou especializados, pois essas estratégias

favorecem um olhar para novos caminhos a fim de compreender a singularidade dos estudantes, bem como todos os envolvidos nos processos formativos. (SILVA, 2016)

A apresentação dos trabalhos aponta diferentes produções, sua maioria com a vertente do trabalho colaborativo, porém são todas estratégias de apoio para a promoção de inclusão no ambiente escolar. Destaca-se que os trabalhos apresentam a necessidade de maiores estudos, parcerias e mudança de visão e concepções, para que as abordagens sejam acessíveis a uma maior quantidade de pessoas e escolas e, efetivamente, possam promover a Educação Inclusiva.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos uma caracterização do aporte teórico-metodológico da pesquisa, as questões e os respectivos objetivos que nortearam a investigação. Além disso, descrevemos o processo de desenvolvimento da pesquisa, o contexto em que ocorreu e apresentamos o perfil dos participantes. Descrevemos, ainda, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise dos resultados.

3.1 Caracterização metodológica da pesquisa

A pesquisa científica na área da educação proporciona inúmeras possibilidades de investigação. Segundo autores como Marconi e Lakatos (2011), Flick (2009), Severino (2007), Bogdan e Biklen (1994) existem particularidades distintas de cada estudo, ainda que versem sobre tema, existem diferentes campos de pesquisa, temas, objetos, abordagens, delimitação metodológica, sujeitos etc. Como um reflexo dessa diversidade, temos diferentes eventos científicos nacionais e internacionais que versam sobre diversos campos do conhecimento e que, mesmo assim, possuem diferentes eixos temáticos em razão da diversidade de estudos, como exemplo o evento da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) que possui vinte e quatro grupos de trabalho e o Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) que possui vinte e três.

Pensando na singularidade da pesquisa científica, Ghedin e Franco (2011) apontam a natureza peculiar de cada pesquisa ao pensar no caráter da dialética, intencionalidade e a localização no tempo e espaço.

Ao nos remetermos às características e singularidades da pesquisa em tela, que propõe analisar de que forma a experiência de formação continuada vivenciada pelos participantes do curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi traduzida por eles nas escolas públicas em que atuam e como contribuiu para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas com a inclusão escolar, acredita-se ser a abordagem qualitativa a mais apropriada.

A escolha do enfoque qualitativo ocorreu em função do objeto de estudo, bem como por seu caráter flexível, para Triviños (2009, 133) ela proporciona “[...] ampla liberdade teórico-metodológica para realizar o estudo”, possibilitando diferentes procedimentos no decorrer da pesquisa a partir da manifestação de novos elementos, visto que a pesquisa

objetiva analisar aspectos implícitos do fenômeno educacional estudado, diante de um universo complexo.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais...” (FLICK, 2009, p. 37), essa abordagem possibilita um percorrer em diferentes caminhos; em sua estrutura possui rigor metodológico mantendo-se flexível e possibilita novas descobertas ou ampliação das existentes, proporcionando novos delineamentos que não seriam possíveis na pesquisa quantitativa.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa surge em meados do século XIX, nas pesquisas sociais, destacando-se inicialmente na área da antropologia e da sociologia e, nos últimos trinta anos, torna-se reconhecida no cenário educacional. Ela possui rigor metodológico e possibilita novas descobertas ou ampliação das existentes, proporcionando novos delineamentos, que não seriam possíveis na pesquisa quantitativa. Evidencia-se também que a pesquisa qualitativa parte de questões amplas e, no seu desenvolvimento apresenta delimitações frente aos dados que surgem em sua evolução.

Oliveira (2008), em seu trabalho sobre a perspectiva teórico-conceitual da pesquisa qualitativa, apresenta a visão de dois autores sobre as características da pesquisa qualitativa inicialmente, ele apresenta a definição de Moreira (2002) com a delimitação de seis características:

- 1) A interpretação como foco [...];
- 2) A subjetividade é enfatizada [...];
- 3) A flexibilidade na conduta do estudo [...];
- 4) O interesse é no processo e não no resultado [...];
- 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e
- 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa. (OLIVEIRA, 2008, p. 14)

Na definição de Bogdan e Biklen (1994), os autores apresentam cinco características para a definição de uma pesquisa qualitativa, na qual não definem se uma pesquisa é ou não qualitativa, mas sim a questão de grau:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 14-15)

Nessa perspectiva, a fim de caracterizar os critérios gerais da pesquisa qualitativa Flick (2009) os apresenta resumidamente como “[...] determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como na relevância das descobertas e na flexibilidade dos procedimentos” (2009, p. 24); assim, o autor apresenta o rigor da pesquisa qualitativa, bem como sua flexibilidade com o fenômeno social investigado.

Adicionalmente, o tipo de estudo pauta-se no método de pesquisa descritiva explicativa. Triviños (2009) apresenta a pesquisa descritiva como um dos tipos mais utilizados nas pesquisas na área de educação, para Cervo (1983, p. 55):

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Estuda fatos e fenômenos do mundo físico e especialmente do mundo humano, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características.

Nesse tipo de pesquisa, pode-se identificar a natureza das relações de forma precisa, bem como suas naturezas e especificidades. Segundo o autor, a pesquisa descritiva pode ser desenvolvida com diferentes tipos de estudos: exploratórios, descritivos, de opinião, de motivação, de caso e pesquisa documental.

Com a adição da proposta explicativa, segundo a definição de Gil (2010), a pesquisa do tipo descritiva “Tem como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Essas pesquisas são as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois tem como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas.” (GIL, 2010, p. 28)

Gil (2010) defende a utilização da pesquisa descritiva explicativa, principalmente quando uma é continuação da outra; para o autor, a pesquisa descritiva pretende delimitar a natureza da relação entre as variáveis, o que conciliada a uma base explicativa pode proporcionar uma nova visão do problema investigado, posto que a junção das duas colaboram para identificação dos fenômenos de forma satisfatória com o processo de descrição e detalhamento.

Diante da proposta da pesquisa qualitativa, é necessário destacar a necessidade de observar critérios que envolvam participação de seres humanos. Para isso, recorreremos à legislação específica, a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 510/ 2016 e Norma Operacional 01/2013, as quais determinam que cada instituição de ensino que realiza pesquisa

com seres humanos deve possuir um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), definido por Palácios, Rego e Schramm (2001)

O papel dos CEPs é ajudar os pesquisadores a perceber situações que aparecem já no projeto da pesquisa, para proteger os direitos e interesses e garantir os benefícios dos sujeitos da pesquisa, individual e coletivamente. Além disso, cabe ao CEP apurar as denúncias dos sujeitos da pesquisa sobre eventuais irregularidades. (PALÁCIOS; REGO; SCHRAMM, 2001, p. 4)

Neste processo é possível identificar questões que contrariem questões éticas, principalmente por haver adversidade com o pesquisador, ao manter uma proximidade com os fatos para a compreensão do fenômeno, mas, ao mesmo tempo se distanciar para manter suas particularidades e ser capaz de produzir conhecimento a partir dele. (SILVA; MENDES; NAKAMURA, 2012)

A necessidade de cuidados éticos em pesquisas qualitativas envolve uma questão de subjetividade, o que possibilita uma reflexão da ética na pesquisa. Um dos principais pontos é a garantia de proteção aos participantes. Para Knauth (2004), existem quatro pontos essenciais ao se falar de ética em pesquisas com seres humanos: 1) A garantia do anonimato no processo da pesquisa e divulgação dos dados; 2) Informar dados e análise de forma contextualizada; 3) Importância do estudo para a área; 4) Relação entre pesquisador e sujeito pesquisado nos contextos propostos na pesquisa.

Assim, em conformidade com a Resolução CNS 510/ 2016 e Norma Operacional 01/2013, como procedimentos iniciais da pesquisa foi estabelecido contato com a Coordenadora geral do programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) “Educação Especial e Inclusiva”, solicitou-se uma autorização para o desenvolvimento da pesquisa, bem como, o acesso à turma 17 no AVA do curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Da mesma forma, solicitou-se a utilização da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa já realizado pelo programa, a saber, CAAE Nº26341614.3.0000.5402.

Nesse cenário, compreendemos esse estudo como uma pesquisa qualitativa por ser composto por um conjunto de atividades interpretativas, o qual não possui um método isolado ou específico, teorias abordagens (GUERRIERO, 2006), mas que seja capaz de identificar significados e intencionalidades de determinado fenômeno. Compreendendo como uma proposta de estudo contextualizada, utilizando-se de diferentes e diversos estudos, tipos de pesquisa e métodos para estudar o fenômeno. Assim, torna à investigação com contornos definidos e específicos; ao tornar à investigação a partir de um local, tempo, características específicas, situações delimitadas e um fenômeno específico

Acredita-se ser esse estudo uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo descritivo-analítico ao realizar seu desenvolvimento a compreensão do fenômeno delimitado com curso de pós-graduação *Lato-Sensu* em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ofertado pelo Programa REDEFOR, na modalidade de Educação a Distância. Neste cenário Flick (2009), identifica que a pesquisa qualitativa como parte da ciência social acompanha seus avanços, assim destaca que “[...] muitos dos métodos qualitativos existentes vêm sendo transferidos e adaptados às pesquisas que utilizam a internet como ferramenta, como fonte ou questão de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 32).

Assim, a partir das características apontadas por Oliveira (2008) para a caracterização de pesquisa qualitativa, o presente estudo se enquadra nos seguintes aspectos: 1) por possuir como fonte natural de coleta de dados, o Curso Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; 2) Apresenta como a metodologia descritiva explicativa, considerada o tipo de pesquisa ideal para seu desenvolvimento diante dos dados disponibilizados; 3) A pesquisa se preocupa com os dados comuns como um todo; o seu processo, com o desenvolvimento dos participantes como um todo e não com dados fragmentados; 4) A análise ocorre de forma sistemática por cada disciplina do curso de forma individualizada, bem como de forma individualizada em cada atividade dos participantes; 5) O foco da pesquisa se pauta essencialmente na pesquisa qualitativa, considerando o contexto, local e tempo do fenômeno, considerando seus significados e intencionalidades.

Diante do exposto, definimos a seguinte questão norteadora: *De que forma a participação dos professores e gestores em exercício na rede de ensino estadual paulista, no curso de especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, contribuiu para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas com a inclusão escolar?*

Diante da questão norteadora, o objetivo geral consiste em *analisar de que forma a experiência de formação continuada vivenciada pelos participantes do curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi traduzida por eles nas escolas públicas em que atuam e como contribuiu para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas com a inclusão escolar*. Ainda, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

I - Identificar as concepções e necessidades dos professores e gestores sobre Educação Inclusiva e analisar como elas se alteraram (ou não) ao longo do curso.

II - Analisar os conhecimentos que foram construídos a partir das interlocuções no AVA- Moodle e que, de acordo com os participantes, podem ter influenciado sua atuação profissional na sala de aula e na escola pública da rede estadual paulista.

III - Analisar como as dificuldades para inclusão escolar enfrentadas por professores e gestores foram analisadas e ressignificadas durante o curso de especialização.

IV - Compreender, a partir da ótica dos participantes, o impacto deste processo formativo à ‘transformação’ da prática na sala de aula e nas escolas com vistas à inclusão escolar.

Frente a definição da questão norteadora e dos objetivos proposto, apresentamos as etapas percorridas para a realização da pesquisa, como descrito a seguir:

1ª Fase: Houve inicialmente a realização de um levantamento bibliográfico para conhecimento, delimitação e caracterização do tema de pesquisa, apresentado na introdução deste documento. Após, foi realizada a solicitação à coordenação geral do Programa REDEFOR “Educação Especial e Inclusiva” uma autorização para o desenvolvimento da pesquisa, a partir do acesso a uma das turmas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), bem como a utilização da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa já realizado pelo programa.

2ª Fase: A partir de critérios previamente definidos, foi selecionada a turma 17 do curso. Com a seleção da turma e devido ao tempo para a conclusão do mestrado, definimos os critérios para a inclusão dos participantes na pesquisa com a finalidade de analisar o percurso destes sujeitos ao longo da formação.

3ª Fase: Após a seleção dos participantes, cuja trajetória formativa foi analisada, realizamos a coleta de dados no AVA, constituindo-se essencialmente no resgate das produções por meio das narrativas escritas produzidas pelos participantes ao longo do curso, realizado no ano de 2014. Após a compilação das atividades, inicialmente por disciplina, realizou-se a identificação das principais atividades que possuam os aspectos que nos auxiliem a responder ao problema investigado.

4ª Fase: Desenvolveu-se de forma concomitantemente a 2ª e 3ª fase, consiste na compilação, tratamento e análise dos dados com base na análise descritiva analítica sistematizada por meio da redução, apresentação e conclusão/verificação (MILES; HUBERMAN, 1994).

3.2 O contexto, os participantes da pesquisa

Ao compreender que a metodologia e seus tipos de pesquisa devem aproximar o pesquisador de seu objeto de estudo, a presente pesquisa diante do universo investigado,

também se caracteriza como uma pesquisa de campo. Segundo Marconi e Lakatos (2010), esse tipo de investigação possibilita muito mais do que a coleta de dados, mas o conhecimento de um problema ou do fenômeno ao qual o estudo se propõe. Para os autores, esse tipo de pesquisa favorece estudos que se propõem a compreender diferentes aspectos da sociedade.

A pesquisa de campo envolve uma imersão no campo a ser investigado, tanto para a coleta de dados e sua compreensão, segundo Gonçalves (2001, p. 67)

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

A fim de delimitar as características do tipo de pesquisa, Severino (2007) aponta que há necessariamente nessa proposta a coleta de dados realizada em seu próprio ambiente, de forma natural com que ocorreu, observada de forma direta, e envolve desde pesquisas do tipo descritivas, a pesquisas analíticas.

A partir da proposta da pesquisa de campo, o presente estudo se caracteriza nesse tipo de investigação por apresentar o Programa REDEFOR Educação Especial e Inclusiva como foco e, mais especificamente, o curso de *Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* como ambiente [contexto em que ocorreu] direto de investigação e coleta de dados.

As disciplinas do curso possuíram em seu desenvolvimento diferentes quantidades de semanas, eram iniciadas às quartas-feiras e encerradas às terças-feiras; as atividades didáticas, estágio e as ferramentas e recursos pedagógicos também se alternam, conforme a proposta da disciplina, como textos em PDF, livro digital, HTML, atividades com jogos, questionários, filmes, glossários, fórum de discussão, chat, atividades Wiki, bases de dados e envio de trabalhos pela ferramenta tarefa, além da comunicação, via fórum, fale com o tutor, fórum café virtual, mensagens pessoais e e-mail exclusivo do AVA.

As ferramentas do AVA buscam possibilitar ao usuário maior usabilidade do ambiente, organização e acessibilidade, a fim de que as atividades sejam realizadas com maior autonomia, independência e usabilidade. As ferramentas utilizadas ao longo do curso foram:

PERFIL: Espaço destinado à apresentação pessoal e profissional individual de cada participante, para que possam os demais membros do grupo se conhecer.

MURAL: Espaço destinado a disponibilizar informações sobre o curso, pode ser geral como a abertura da disciplina, ou específica como a abertura de cada semana, e as atividades.

MATERIAIS: Espaço destinado a armazenar documentos digitais como manual do cursistas e textos complementares.

MENSAGENS PARTICULARES: Espaço destinado a estabelecer diálogo de forma individual e particular, de síncrona ou assíncrona entre os participantes e o tutor.

FERRAMENTA TAREFA: Espaço destinado a disponibilizar e armazenar atividades realizadas pelos participantes ao longo do curso; as atividades podem ser em diferentes formatos, .doc., docx. e PDF.

FÓRUM DE DISCUSSÃO: Espaço destinado a discussões coletivas formais entre os participantes e tutor, sempre instigados por um tema disparador da disciplina, seu uso ocorre por meio de mensagens em uma sala virtual organizada em tópicos ou comentários.

FÓRUM CAFÉ VIRTUAL: Espaço destinado a discussões coletivas não formais entre os participantes e tutor, sempre instigados por um tema disparador.

FALE COM O TUTOR: Espaço destinado aos participantes para que possam manter um diálogo direto e público com o tutor para dúvidas e questionamentos.

CHAT: Espaço destinado à comunicação síncrona entre os participantes e o tutor, realizado em dias e horários previamente agendados entre ambas as partes, uma ferramenta que possibilita esclarecimentos de dúvidas de forma dinâmica, conhecido popularmente como sala de bate-papo.

WIKI: Espaço destinado à construção de atividade em um editor de texto de forma colaborativa e coletiva, permite uma construção colaborativa entre diferentes participantes de um texto com diferentes possibilidades de uso, como o de visualizar o material, o de editar, ver o histórico de atividades, inserir anexos e links.

GLOSSÁRIO: Espaço que permite disponibilizar e armazenar atividades realizadas pelos participantes, com a possibilidade de relacionar e anexar diferentes conteúdos para melhorar a definição escolhida.

O currículo do curso foi organizado em oito disciplinas e em cada uma delas buscou-se criar uma página de abertura com o intuito de favorecer a imersão dos participantes na temática estudada. Para exemplificar essa estratégia, apresentamos a página de abertura das três disciplinas iniciais do curso.

Imagem 3: Disciplina 01 – Diversidade e Cultura Inclusiva

unesp

REDE-FOR
Educação Especial e Inclusiva

ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PAULORÊNATO COSTA SOUZA

GOVERNO DO ESTADO
SAO PAULO
Secretaria de Educação

(T17/14/EI) D01 - Diversidade e Cultura Inclusiva

Início Calendário Mensagem Cursos

Página inicial ► Cursos de Especialização ► RedeFor ► Educação Inclusiva ► EI-D01 ► (T17/14/EI/D01)

Agenda de Abertura Semana 1 Semana 2 Semana 3 Semana 4 Semana 5 EP1 EP2

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Disciplina: Diversidade e Cultura Inclusiva
Período de 12/03 a 15/04

“Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. Assim, negros, indígenas, mulheres, crianças e demais grupos passaram a ser tratados em suas especificidades e particularidades. Ao direito à igualdade foi acrescentado o direito à diferença e à diversidade.”
[Boaventura de Sousa Santos, 2003, p. 56]

Olá Cursista.

Seja bem-vindo(a) à disciplina **"Diversidade e Cultura Inclusiva"**!

Esperamos que ao longo das cinco semanas da disciplina, você, professor ou gestor, seja capaz de conhecer, distinguir, refletir e vivenciar os conceitos essenciais para o estudo da diversidade: cultura, identidade, diferença, respeito, tolerância, preconceito, estigma, indiferença, intolerância, violência, entre outros.

Esperamos, mais especificamente, que as atividades propostas permitam que você possa:

- 1) Analisar criticamente a realidade de seu local de trabalho à luz dos conceitos abordados na disciplina;
- 2) Refletir sobre o respeito e a valorização da diferença para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva;
- 3) Compreender a escola e a sala de aula como espaço de encontro de culturas, interações e aprendizagens.

Para isso, planejamos e organizamos atividades contextualizadas com essa temática e que serão subsidiadas por materiais pedagógicos e digitais cuja proposta permite reflexões sobre o conteúdo relacionado à diversidade e à cultura inclusiva.

Antes de iniciar as atividades, acesse o **vídeo de abertura da disciplina**, com a Professora Olga Maria Piazzentin Roim Rodrigues, para que você conheça os objetivos, conteúdos e principais aspectos que serão abordados na disciplina. O vídeo está disponibilizado abaixo.

Se tiver dúvidas no decorrer da disciplina, entre em contato com o seu tutor por meio do fórum **Fale com o Tutor**.

Para melhor aproveitamento das atividades, sugerimos a leitura do **Manual do Cursista**. Atente-se, principalmente, às seguintes páginas:

Fale com o tutor
Video de Abertura
Materiais
Chat
Pasta
Experiências Compartilhadas
Portal Edutec

Fonte: Portal Edutec.

A disciplina D01 foi organizada em 04 semanas (Anexo 1) e teve como objetivos: conhecer, distinguir, refletir e vivenciar os conceitos essenciais para o estudo da diversidade: cultura, identidade, diferença, respeito, tolerância, preconceito, estigma, indiferença, intolerância, violência, entre outros. Apresentando como objetivos específicos: Analisar criticamente a realidade de seu local de trabalho à luz dos conceitos abordados na disciplina; Refletir sobre o respeito e a valorização da diferença para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva; Compreender a escola e a sala de aula como espaço de encontro de culturas, interações e aprendizagens. Ainda, contou com 02 encontros presenciais.

A partir da disciplina D02 passou-se a buscar uma imagem de abertura no ambiente da disciplina que refletisse o conteúdo trabalhado, como uma tentativa de provocar uma experiência de imersão ao tema aos participantes.

Imagem 4: Disciplina 02 – Legislação, Ética e Trabalho Docente.

Fonte: Portal Edutec.

A disciplina D02 foi organizada em 03 semanas (Anexo 2) e teve como objetivo geral: Envolver os professores e gestores em situações de reflexão sobre legislação, ética e trabalho docente com a finalidade de entender, analisar e criar ações que envolvam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes nas salas de aula do ensino regular da rede pública do estado de São Paulo. E como objetivos específicos: Entender sobre a legislação que protege a inclusão no Estado de São Paulo e pensar em possíveis práticas de ensino inclusivas; Analisar as relações éticas presentes no contexto de trabalho (na escola ou na Diretoria de Ensino) produzindo ações em prol da Educação Inclusiva; Criar práticas educativas inclusivas, reconhecendo as competências e habilidades dos estudantes. Ainda, contou com 01 encontro presencial.

A disciplina D03 foi organizada em 05 semanas (Anexo 3) e teve como objetivo geral: Analisar as ações político-pedagógicas voltadas aos princípios da gestão democrática compreendendo como se constrói o Projeto Político Pedagógico (PPP). E, de que forma a escola pode viabilizar o desenvolvimento de práticas coletivas de gestão e autonomia da escola rumo à construção de um sistema escolar inclusivo. E como objetivos específicos: Refletir sobre os pressupostos da gestão democrática, participação política e gestão colegiada;

Compreender o Projeto Político Pedagógico como instrumento norteador para as ações de gestão democrática da escola, abordando seus fundamentos (teórico-metodológicos, etapas de elaboração, de implementação e de avaliação) e o envolvimento de todos os agentes escolares (estudantes, pais, professores, professores especializados, funcionários e gestores) nesse processo; Refletir “sobre” e “a partir” da realidade da escola quais são os princípios da gestão democrática e participativa e que tipo de ações são necessárias à construção da escola inclusiva. Ainda, contou com 02 encontros presenciais. Assim, logo abaixo apresenta a imagem 5.

Imagem 5: Disciplina 03 – Gestão democrática e Projeto Pedagógico

Fonte: Portal Edutec.

A disciplina D04 (imagem 6) foi organizada em 02 semanas e teve seus objetivos contemplando os conteúdos de cada uma das agendas; a seguir, nas disciplinas D04, D06 e D08. A D04 apresentou os seguintes conteúdos: Diferenciar pesquisa científica de senso comum; Compreender os possíveis tópicos de pesquisa a partir da experiência cotidiana. Problematizar, a partir da experiência do cotidiano profissional, possíveis temas de pesquisa; Compreender a ética como valor em pesquisa científica. Ainda, contou com 01 encontro presencial.

Imagem 6: Disciplina 04 – Metodologia da Pesquisa I: Elaboração do pré-projeto de pesquisa

Fonte: Portal Edutec.

A disciplina D05 foi organizada em 06 semanas (Anexo 4) e teve como objetivo abordar temáticas relacionadas ao coensino, ou seja, ao trabalho colaborativo entre gestores, professores especializados e professores da classe comum.

Imagem 7: Disciplina 05 – PEI e Ensino Colaborativo

Fonte: Portal Edutec.

Frequência

Também trabalhar na disciplina o planejamento e a implementação de procedimentos avaliativos, bem como a construção do PEI. Ainda, contou com 01 encontro presencial.

Imagem 8: Disciplina 06 – Metodologia da Pesquisa II: Elaboração do projeto de Pesquisa

Fonte: Portal Edutec.

A disciplina D06 foi organizada em 02 semanas e teve seus objetivos contemplando os conteúdos de cada uma das agendas a seguir, nas disciplinas D04, D06 e D08. A D06 apresentou os seguintes conteúdos: Conhecer instrumentos de pesquisa; Elaborar e realizar o pré-teste do instrumento de pesquisa; Identificar as questões centrais (problemas e hipóteses) do estudo para delimitar o objetivo; Retomar a questão Ética com ênfase no Plágio; Conhecer as Normas Técnicas da ABNT para a redação do Trabalho Científico; Elaborar o Pré-Projeto de Pesquisa. Ainda, contou com 01 encontro presencial.

A disciplina D07 foi organizada em 06 semanas (Anexo 5) e teve como objetivo contribuir com seu processo de formação continuada, para um melhor atendimento educacional dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), de modo a complementar o ensino regular através da utilização da Tecnologia Assistiva (TA). Ainda, contou com 01 encontro presencial, como apresenta, a seguir a imagem 9.

Imagem 9: Disciplina 7 – Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico.

Fonte: Portal Edutec.

A disciplina D08 foi organizada em 02 semanas e teve seus objetivos contemplando os conteúdos de cada uma das agendas a seguir, nas disciplinas D04, D06 e D08. A D06, apresentou os seguintes conteúdos: Identificar a razoabilidade e planejar a viabilidade e/ou pertinência dos temas e ideias enunciadas no trabalho; Conhecer formas de acesso aos dados empíricos; Redigir o Projeto de Pesquisa. Ainda, contou com 01 encontro presencial.

Imagem 10: Disciplina 08 – Metodologia da Pesquisa III: Elaboração da monografia de conclusão do curso.

Fonte: Portal Edutec.

No contexto geral do curso, participaram do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva um total de 999 participantes; desses, 78,5% concluíram a formação. Não concluíram o curso 215 (21,5%) participantes e entre as principais razões estão reprovação, ausência em encontros presenciais e desistências por motivos de saúde.

Selecionamos a turma 17⁴ para ser investigada e se debruçar sobre as narrativas escritas realizadas pelos participantes no AVA, local onde ocorreu o fenômeno investigado; e as informações, bem como o acesso a todas as atividades e interações dos participantes do curso, possibilitam uma coleta de dados e contextualização de forma natural, sem intervenção do pesquisador.

A escolha da turma 17 ocorreu perante os seguintes critérios: possuir participantes em exercício em diferentes locais no Sistema Estadual de Ensino, na classe comum, no SAPE, na gestão escolar⁵. Esses participantes foram selecionados a partir da identificação do perfil disponibilizado no AVA, a fim de conhecerem as características profissionais e funções nas unidades escolares, conforme segue no Quadro 3.

Quadro 3 – Perfil dos participantes da turma 17 do curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Part.	Gênero	Função Prof./ Gest.	Componente curricular que leciona/ cargo que ocupa	Nível de ensino que leciona/ ano	Tempo de experiência profissional
P1	F	Professor	Matemática	Não apresentado no perfil	14 anos
P2	F	Gestor	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil
P3	M	Coordenador Pedagógico	Química/ gestão educacional	Ensino médio	4 anos
P4	F	Vice-diretor	Português	Não apresentado no perfil	15 anos
P5	F	Professor	Pedagoga e área de exatas	Fundamental/ médio	28 anos
P6	M	Coordenador Pedagógico	Português	Ensino Médio	11 anos
P7	F	Professor	Matemática e Pedagoga	Fundamental/ médio	9 anos

⁴ Devido ao alto número de participantes e ao volume de dados produzidos optou-se por selecionar apenas uma turma para análise total das produções do grupo durante o curso e no trabalho de conclusão, para posteriormente, selecionar 4 participantes com o objetivo de analisar o impacto da formação na prática dos profissionais.

⁵ Além dos critérios apresentados, a turma 17 foi selecionada por ter participantes que eram residentes na proximidade ou no município pertencente à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, pois tínhamos como meta inicial realizar contatos presenciais com os participantes para identificar, por meio de observação e entrevista, impactos promovidos ou influenciados pelo curso na prática dos profissionais atualmente. No entanto, devido a dificuldades com o volume de dados produzidos e o curto período de tempo para conclusão da dissertação, no exame de qualificação a banca sugeriu e acatamos, deixar entrevistas e observação *in-lócus* para pesquisa futura.

P8	F	Professor	Letras e Pedagogia Pot./Inglês	Não apresentado no perfil	17 anos
P9	F	CEEJA	Centro educacional de jovens e adultos	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil
P10	F	Professor	Artes	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil
P11	F	Professor	Inglês	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil
P12	M	Professor	Educação Física	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil
P13	M	Professor	Educação Física	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil
P14	F	Professor	PEB I - Pedagogia	Fundamental	Não apresentado no perfil
P15	F	Professor	Português	Não apresentado no perfil	9 anos
P16	F	Coordenador Pedagógico	Letras (Inglês) e Pedagogia	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil
P17	F	Professor	Pedagogia e Educação Especial (DI e DA).	Não apresentado no perfil	14 anos
P18	F	Professor	Português	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil
P19	F	Professor	História	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil
P20	F	Professor	PEB I - Pedagoga	Não apresentado no perfil	30 anos
P21	F	Professor	Letras – Português/ espanhol	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil
P22	F	Coordenador Pedagógico	Não apresentado no perfil	Fundamental I – anos iniciais	5 anos
P23	F	Professor	Letras (Português/ espanhol)	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil
P24	F	Professor	Educação Física	PEB II	4 anos
P25	F	Mediação	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil
P26	M	Professor	Educação Física	Não apresentado no perfil	16 anos
P27	F	Diretor	Não apresentado no perfil	Não apresentado no perfil	20 anos
P28	F	Professor	Matemática e Física	Não apresentado no perfil	10 anos
P29	M	Coordenador Pedagógico	Geografia	Não apresentado no perfil	22 anos
P30	F	Professor	Educação Especial	Não apresentado no perfil	6 anos
P31	F	Coordenador Pedagógico	Artes	Não apresentado no perfil	2 anos
P32	M	Professor	Historia	Não apresentado no perfil	10 anos
P33	F	Vice-Diretor	Português	Não apresentado no perfil	25 anos
P34	F	Professor	Pedagoga e Educação Especial	Não apresentado no perfil	19 anos
P35	M	Professor	Arte	Não apresentado no perfil	8 anos

Fonte: Autoria própria.

Ao observar o quadro 3, é necessário apontar que os dados foram retirados a partir das narrativas dos próprios participantes e a ausência de alguma delas foi porque deixaram de apresentar. Evidencia-se que o grupo é composto por uma diversidade de participantes atuantes em componentes curriculares ou cargos distintos, porém também se destaca a experiência profissional deles, muitos com mais de uma década na docência.

Esses dados são relevantes para uma compreensão do perfil geral da turma, pois são profissionais que puderam discutir e refletir sobre a temática da educação inclusiva a partir de diferentes óticas, considerando a especialidade de cada um de seus grupos de alunos. Ou seja, a imersão de uma perspectiva nova como a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva propõe uma quebra de paradigmas e possivelmente ricas contribuições para uma ressignificação de suas práticas.

Destaca-se também como elemento essencial para a compreensão da realidade desses participantes seu contato com EPAEE no decorrer de suas carreiras; diante desse ponto houve o relato dos participantes e foi reorganizado no quadro 4:

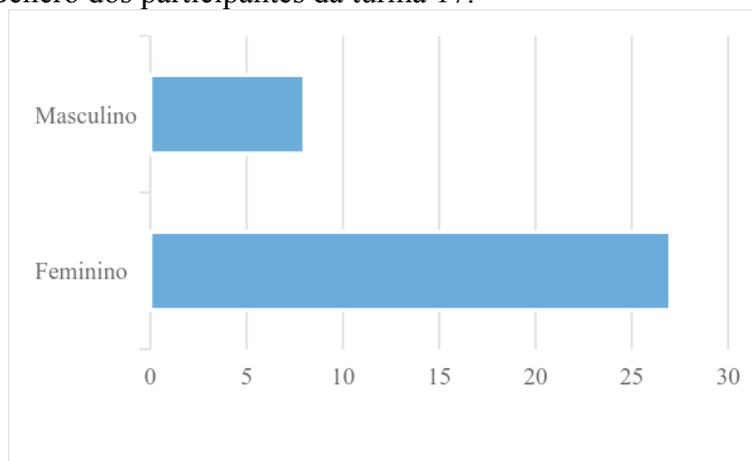
Quadro 4 – EPAEE com os quais todos os participantes da turma 17 já trabalharam.

EPAEE	Quantidade
Deficiência Física	19
Deficiência Auditiva	19
Deficiência Visual	13
Deficiência Intelectual	21
Transtorno Global do Desenvolvimento	7
Altas Habilidades/ Superdotação	5
Total	84

Fonte: Autoria própria.

Foi identificado que dentre todos os participantes da turma 17, a maioria relatou que já trabalhou com EPAEE, o que se destaca nos dados apresentados é a proporção de estudantes com Deficiência Intelectual, Física e Auditiva diante das outras deficiências.

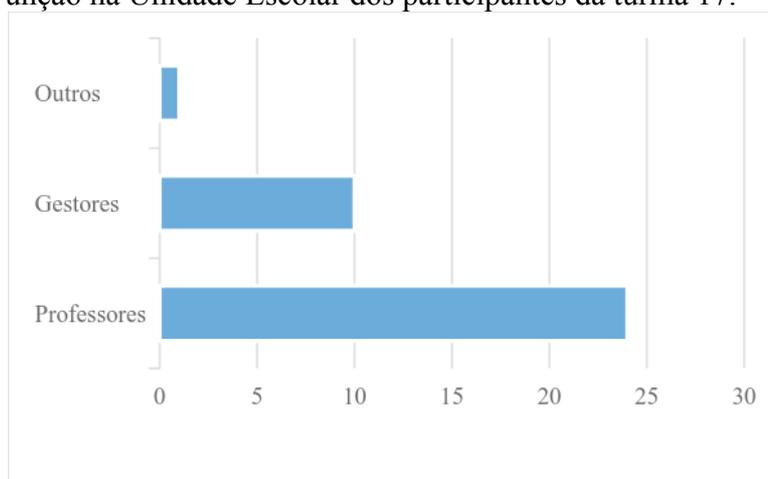
Outros elementos que buscamos verificar no perfil da turma se refere ao gênero, função exercida no período em que participavam do curso e o respectivo componente curricular em que atuavam.

Figura 1 – Gênero dos participantes da turma 17.

Fonte: Autoria própria.

Do total de 35 participantes da turma 17, ao que se refere a gênero, identificou-se que há uma concentração maior de mulheres, com 77,14% e 22,85% de homens, conforme demonstra o Figura 1.

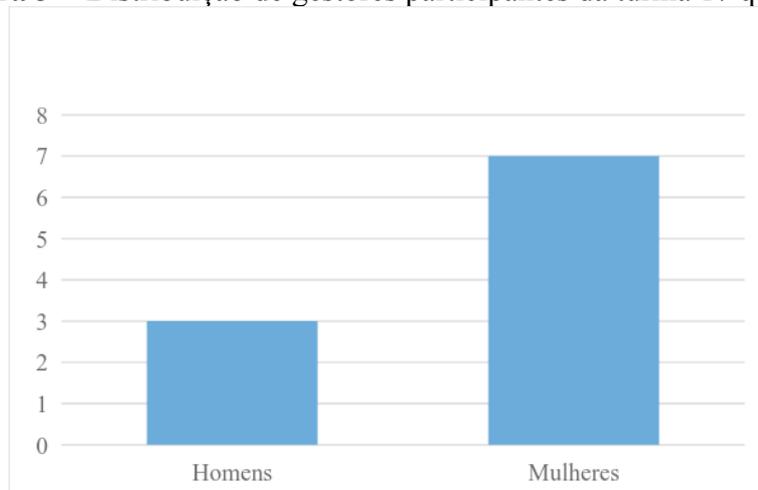
No que se refere à função, há um predomínio de professores na turma com um total de 68,57%, enquanto na de gestores há um total de 28,57%, conforme apresenta-se no Figura 2. Nessa turma há um (2,85%) professor que atua como mediador e na figura foi descrito como “outro”.

Figura 2 - Função na Unidade Escolar dos participantes da turma 17.

Fonte: Autoria própria.

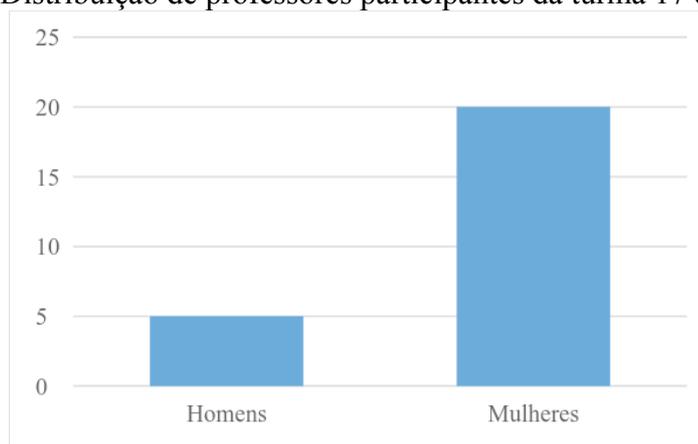
Considerando a função exercida, buscamos identificar a distribuição de gênero entre os participantes que ocupam a função de gestor e de docente, como descreve as figuras 3 e 4, respectivamente.

Figura 3 - Distribuição de gestores participantes da turma 17 quanto ao gênero.



Fonte: Autoria própria.

Figura 4 - Distribuição de professores participantes da turma 17 quanto ao gênero.

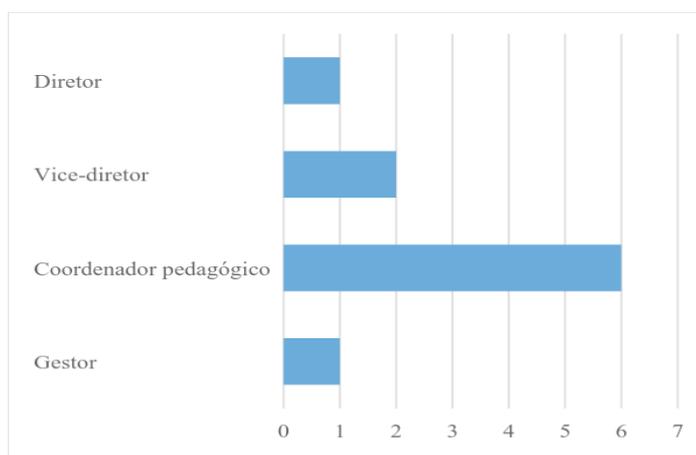


Fonte: Autoria própria.

Percebe-se pelas figuras 3 e 4 que do total de gestores participantes do curso, identificou-se que há um predomínio de mulheres (70%); enquanto do gênero masculino, compreende apenas 30%. Por sua vez, entre os professores, a maior expressividade também é do gênero feminino com total de 80% dos participantes; em contrapartida, o gênero masculino é representado por apenas 20%.

No caso dos gestores, o cargo exercido por cada um deles encontra-se expresso no Figura 5.

Figura 5 - Cargo exercido pelos gestores participantes da turma 17.

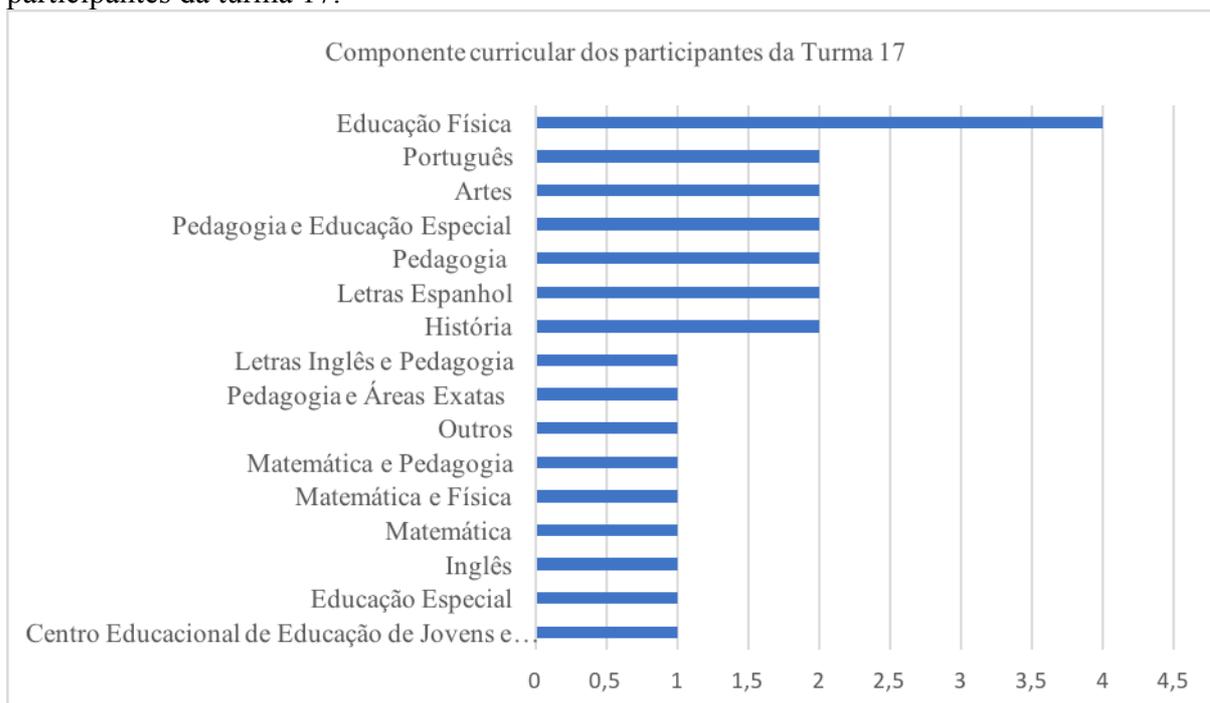


Fonte: Autoria própria.

Como se demonstra na figura 2, entre os diferentes cargos exercidos pela equipe de gestão escolar, identifica-se que há uma concentração de 60% de coordenadores pedagógicos, seguido de 20% dos vice-diretores.

No caso dos professores, a distribuição da especialidade da formação da turma é evidenciada na Figura 6, considerando os componentes curriculares pelos quais eram responsáveis.

Figura 6 - Componentes curriculares/ disciplinas em que lecionam os professores participantes da turma 17.

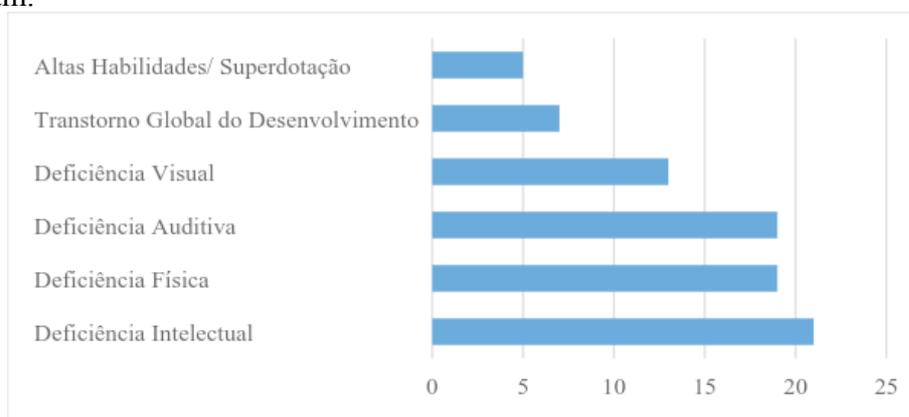


Fonte: Autoria própria.

No que tange aos componentes curriculares, ou disciplinas que os professores lecionam na rede estadual, percebe-se ser um grupo com experiência de atuação diversificada, com destaque para professores com formação em duas graduações na área de licenciatura, apresentando um envolvimento de duas grandes áreas, exatas e humanas. Bem como, fica evidente uma porcentagem maior de professores com formação na área de Educação Física participando de um curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Ainda chamou a atenção os professores que já tiveram em suas turmas EPAEE, como demonstra o Figura 7.

Figura 7 - Necessidade especiais dos EPAEE que os professores da turma 17 já trabalharam ou trabalham.



Fonte: Autoria própria.

Ao conhecer o perfil da turma, foi possível identificar que grande parte dos participantes possuía experiência com EPAEE e a maior concentração desse público atendido foi de estudantes com Deficiência Intelectual com 60%, seguido de estudantes com Deficiência Auditiva e Deficiência Física com 22, 61% cada uma, como se observou no figura 7.

Por fim, para concluir essa análise geral do perfil da turma, buscamos mapear as expectativas apresentadas por eles no início da formação. Percebemos que ao relacionar o perfil dos participantes do curso REDEFOR Educação Especial e Inclusiva, dos 35 participantes da turma, apenas 22,85% apresentaram suas expectativas de forma explícita. No geral, identificamos que elas englobam o desejo de ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre Educação Especial e Inclusiva, aprender formas para colocá-los em prática em sala de aula com EPAEE e a *práxis*, com articulação entre as teorias do curso e a prática na escola. Apresentaram elementos nas narrativas como: boas práticas, aprender mais sobre EE e EI,

aprender mis e compartilhar novos conhecimentos, práticas, práxis, ampliar conhecimentos e práticas, aprofundar conhecimentos.

Após a análise do perfil da turma e do levantamento do material produzido pelos participantes, obtivemos um grande volume de dados. Em função disso e também considerando a sugestão da banca no momento do exame da qualificação e o prazo para conclusão da dissertação, optamos por selecionar um grupo de seis participantes da turma para que pudéssemos realizar na íntegra a análise de suas produções ao longo do curso e identificar possíveis contribuições da formação para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas por eles com a inclusão escolar.

Dessa forma, selecionamos da turma 17 o grupo com o seguinte perfil:

Quadro 5: Perfil dos participantes selecionados para a pesquisa.

Participante	Cargo	Formação inicial	Tempo de experiência profissional	EPAEE que já atuaram na unidade escolar
P1	Professor	Português	Não apresentado no perfil	- -
P2	Professor	Educação Física	4 anos	DA e DI
P3	Professor	SAPE	6 anos	DA e DI
G1	Diretor	- -	Não apresentado no perfil	DF, DA e DV
G2	Vice-diretor	- -	15 anos	DA
G3	Coordenador pedagógico	- -	Não apresentado no perfil	DF, DA, DV e DI

Fonte: Autoria própria.

A escolha dos participantes se realizou com base nos critérios de seleção dos participantes e a partir deles foram selecionados professores e gestores inscritos com sede na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, a fim de que tivessem como local de atuação profissional escolas próximas ao município. A preferência da localidade dos participantes se deu em razão de uma possível futura visita “*in lócus*” nas unidades escolares onde atuam ou a realização de entrevista com os participantes, viabilizando assim o acesso e contato com eles.

3.3 Instrumentos para a coleta de dados

3.3.1 Narrativas escritas

Como primeiro instrumento para coleta de dados, tomamos como base as narrativas escritas produzidas pelos participantes no ambiente virtual de aprendizagem. Para nós, esses registros são puros e verdadeiros, retratando o verdadeiro pensamento dos participantes,

Rinaldi (2006, p.24) corrobora com esse entendimento quando define que “[...] as palavras podem representar pensamento de modo análogo ao que existe na mente daquele que escreve e que suas palavras ‘contêm’ seus pensamentos, crenças, sentimentos etc.”

Dessa forma, a coleta de dados dos seis participantes da pesquisa selecionados para análise na integral, ocorreu no AVA-Moodle por meio do mapeamento, organização, tratamento e análise dos dados, produzidos pelos professores e gestores no decorrer do curso por meio das diferentes ferramentas e do Trabalho Acadêmico, ao compreendê-lo como uma síntese final das articulações e conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso com cada participante.

No desenvolver da proposta de formação continuada, as atividades exigiram dos participantes uma postura de compreensão da realidade e especificidades que o cercavam no ambiente escolar, e a de exercer sobre ela os conteúdos trabalhados nas disciplinas, compreendendo a práxis pedagógica e possibilitando uma reflexão da realidade da teoria. Nessa perspectiva, Libâneo (2006) propõe esse processo como a reflexividade na formação dos professores, e que para Feldman (2001) atua como superação das barreiras no cotidiano escolar. Compreender como esse processo de reflexão ocorreu e quais resultados eles alcançaram, torna-se relevante para o alcance dos objetivos da presente pesquisa.

Essas atividades e interações realizadas no curso possibilita o resgate da trajetória dos participantes a partir de suas narrativas. Segundo Rinaldi (2006) em sua pesquisa com formação de professores na modalidade a distância, as narrativas escritas incorporam-se como uma das formas de acesso ao pensamento dos participantes, vivenciadas e realizadas de forma processual no decorrer do curso.

Zabalza (2004), em seu trabalho com as narrativas escritas em diários de aula, as apresenta como possibilidade de uma leitura diacrônica, na qual pode-se observar e analisar diferentes elementos ao longo da evolução dos fatos investigados. Assim, expõe diferentes modalidades que podem ser utilizadas nas narrativas; dentre elas, a “reflexiva: quando a narração corresponde a um processo de *thinking aloud* tratando de aclarar as próprias ideias sobre os temas tratados” (ZABALZA, 2004, p.15); essa é a modalidade que mais se adequa à presente pesquisa. O autor apresenta nessa proposta reflexiva na narrativa no sentido de a pessoa escrever o que pensa em voz alta, expressar a elaboração de ideias envolvidas de forma reflexiva.

Para Clandinin e Connelly (1990) a pesquisa narrativa possui uma longa história em diferentes áreas do conhecimento, porém estudos na área da educação vem ocorrendo com maior frequência, para o autores, “[...] na pesquisa educacional é a construção e reconstrução

de histórias pessoais e sociais; alunos, professores e pesquisadores são contadores de histórias e personagens de sua própria e histórias de outros....”(1990, p.2). Assim os autores definem a pesquisa narrativa como:

[...] uma forma de compreensão de uma experiência. É uma colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo do tempo, em um lugar ou uma série de lugares, e em interações sociais com o meio ... revivendo a releitura, as histórias das experiências que compõem a vida das pessoas, tanto de forma individual como social. Dito de forma simples, como descrito no prólogo: pesquisa narrativa são histórias vidas. (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 20)

Ao apresentarem a definição da pesquisa narrativa, também o fazem com o tipo de pesquisa que pode ser tanto técnica como fenômeno de investigação, sob essa perspectiva Rinaldi (2006) desenvolveu seu estudo com narrativas como fenômeno a partir de diários reflexivos de professoras-mentoras. Seguindo esse mesmo entendimento a pesquisa em tela se propõe a investigar as narrativas como um fenômeno a partir das produções escritas realizadas pelos participantes ao longo do curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em produções individuais e coletivas.

Assim para esta pesquisa, compreende-se como narrativas escritas todas as produções dos participantes (individuais e coletivas) realizadas no desenvolver do curso: perfil, atividades, fóruns, chats, mensagens, questionário e trabalho de conclusão de curso (TA). Serão utilizadas todas as interações dos participantes, entre os participantes, entre os participantes e o tutor e/ ou coordenador do curso.

3.4 Procedimento de análise dos dados

Neste momento, apresenta-se a forma de tratamento e análise dos dados, a partir da coleta de dados, observando-se as características das narrativas escritas do ambiente AVA.

Com base no objetivo da pesquisa, analisar de que forma a experiência de formação continuada vivenciada pelos participantes do curso de Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva foi traduzida por eles nas escolas públicas em que atuam e como contribuiu para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas com a inclusão escolar,

Foram elencadas previamente as categorias de análise a partir dos objetivos específicos que conduziram a presente pesquisa, a saber: as concepções e necessidades dos professores e gestores com a participação no curso; identificar as concepções e necessidades dos professores e gestores sobre Educação Inclusiva e analisar como elas se alteraram (ou

não) ao longo do curso, analisar os conhecimentos que foram construídos a partir das interlocuções no AVA- Moodle e que, de acordo com os participantes, podem ter influenciado sua atuação profissional na sala de aula e na escola pública da rede estadual paulista, e analisar como as dificuldades para inclusão escolar enfrentadas por professores e gestores foram analisadas e ressignificadas durante o curso de especialização, e compreender, a partir da ótica dos participantes, o impacto deste processo formativo à ‘transformação’ da prática na sala de aula e nas escolas com vistas à inclusão escolar.

A compilação, tratamento e análise dos dados tomou como base a análise descritiva analítica sistematizada por meio do modelo de redução, apresentação e conclusão/verificação proposto por Miles e Huberman (1994). A proposta dos autores se pauta em uma sequência cronológica para pesquisas qualitativas, desde relatórios iniciais até os finais. Definem como uma proposta de análise que se configura de fluxos contínuos e simultâneos, definidos em três fases: redução de dados, exibição de dados e desenho/ verificação das conclusões. Para os autores,

A codificação de dados, por exemplo (redução de dados), leva a novas ideias sobre o que deve entrar em uma matriz (exibição de dados). A introdução de dados exige uma maior redução de dados. À medida que a matriz se enche, as conclusões preliminares são desenhadas, mas levam à decisão, por exemplo, de adicionar outra à matriz para testar a conclusão. (MILES; HUBERMAN, 1994, p. 12)

A redução de dados consiste no processo selecionar os dados, com foco a partir dos objetivos da pesquisa, a fim de simplificar suas informações, abstraindo e transformando os dados que podem se apresentar com alto volume. Há segundo os autores uma condensação dos dados, momento em que o pesquisador “afia”, “corta”, concentra, descarta e organiza os dados verificados.

Essa fase ocorre de forma contínua, mesmo antes dos dados serem coletados, há uma redução antecipada a partir do momento em que o pesquisador decide a delimitação de sua pesquisa, o quadro conceitual, problema e objetivos, determinação da abordagem metodológica. Assim a antecipação da redução de dados pode influenciar em novos setores da pesquisa, esse processo dura até a finalização do relatório final da pesquisa.

A segunda etapa da análise é a exibição dos dados, neste momento o pesquisador organiza e comprime os dados selecionados para apresenta-los no trabalho, permite assim um desenho final. Essa exibição possibilita ao pesquisador uma compreensão do todo e, toma os devidos apontamentos ou ações frente a seus objetivos.

Alguns dados podem fornecer uma grande quantidade de dados, e sobrecarregar as informações de fato necessárias, visto que diante de um universo complexo deve-se ser seletivo, simplificar e configurar de forma a facilitar seu entendimento. Os autores defendem a exibição de dados de forma mais sistemática e poderosa, interativa e autoconsciente, que possa estabelecer uma relação de uso.

A terceira e última etapa da análise de dados é a conclusão e a verificação. Ao realizar o início da coleta de dados o pesquisador já vai observando algumas regularidades e fluxos, vai anotando em notas de roda pé, estabelecendo previamente indicações, porém mantendo-se aberto para novas interpretações. Para os autores,

A verificação pode ser tão breve como um segundo período fugaz que atravessa a mente do analista durante a pesquisa, com uma breve excursão de volta às notas de campo, ou pode ser minucioso e elaborado, com longa argumentação e reviver entre colegas para desenvolver "consenso intersubjetivo" ou com esforços extensos para replicar uma descoberta em outro conjunto de dados. (MILE; HUBERMAN, 1994, p.11)

Assim a fase de conclusão e a verificação indica o processo cíclico da proposta de análise dos autores, no qual as etapas ocorrem de forma simultânea e contínua. Possibilita uma caminhar sobre os dados ao permitir uma maior compreensão de sua natureza a partir dos objetivos propostos.

Para o desenvolvimento desse processo, foi utilizado o procedimento de triangulação de dados, à medida que buscaremos relacionar de forma contextualizada e reflexiva por meio dos dados resultados das análises do referencial teórico realizado por meio do levantamento bibliográfico, das narrativas escritas pelos seis participantes do curso de especialização Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os quais foram descritos anteriormente.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na presente seção, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa cotejando-os com o referencial teórico em que se busca obter respostas para o problema investigado. Inicialmente buscamos identificar as concepções e necessidades apontadas pelos professores e gestores que participaram do curso. Na sequência, apresentamos como os participantes passam a conceber sua prática profissional com a experiência de participação no curso, apresentando também as principais dificuldades por eles enfrentadas na promoção de uma educação inclusiva no espaço escolar. Por fim, concluímos essa seção com a percepção do impacto que os gestores tiveram a partir da sistematização e desenvolvimento do Trabalho Acadêmico.

4.1 Descortinando o tema à luz da pesquisa bibliográfica

A partir das fases definidas para a execução da presente pesquisa, o primeiro estudo foi realizado com base no levantamento bibliográfico realizado para delimitação do problema e contextualização do campo de pesquisa a ser investigado, ou seja, a formação continuada de professores e gestores para a promoção da inclusão de EPAEE em escolas públicas. Pode-se afirmar que dentre todas as bases de dados analisadas em um primeiro momento tivemos um total de 42 (quarenta e dois) trabalhos distribuídos nas diferentes bases de dados, conforme apresenta a quadro 1:

Quadro 1 – Quadro de produções acadêmicas no período de 2010 a 2015.

Base	2010	2011	2012	2013	2014	2015
ANPED	0	0	1	0	0	0
ANPAE	0	0	1	0	0	0
Periódico CAPES	0	0	1	0	1	1
CBEE	11	0	13	0	6	0
Google Acadêmico	0	1	1	1	2	0
TOTAL	12	1	18	1	9	1

Fonte: Autoria própria.

A partir dos resultados obtidos, identificamos que nas bases da ANPED e ANPAE não encontramos trabalhos suficientes para a proposta de conhecimento do campo de estudo, em

razão da escassez de trabalhos; assim, passamos para a consulta às demais bases. O Portal de Periódicos da CAPES, apesar de concentrar uma grande quantidade de trabalhos, resultou apenas em três trabalhos selecionados dentro da proposta investigada, o que não permitiu também um aprofundamento no tema. Na base do Google Acadêmico, a busca resultou na identificação de 5 trabalhos, acreditamos que o número elevado ocorra pela abrangência de resgate de trabalhos da base. Por fim, nos anais do CBEE encontramos a maior concentração de trabalhos que versam sobre o tema proposto, um total de 30 trabalhos. Acredita-se que essa concentração se justifique por ser um evento com tema específico de Educação Especial e realizado em proporção nacional, bem como por haver uma linha de trabalho sobre formação de professores.

Outro ponto a ser levantado frente as bases de dados analisadas é a relativa facilidade de acesso e publicação, em comparação a outros periódicos e eventos. Um dos elementos que influencia essas publicações é o valor gasto ao participar dos eventos e nas publicações, como exemplo os eventos da ANPED que demanda uma anuidade, para a publicação possuir doutorado, as reuniões são realizadas em localidades extremas do país, normalmente em pontos turísticos, o que ocasiona gastos ainda maiores com estadia e alimentação.

No entanto, ao longo do processo de identificação dos trabalhos nas Reuniões da ANPED, em razão da grande quantidade de grupos de trabalhos (GT) definidos por temas, foram selecionados para o levantamento três GTs: GT 5 – Estado e Política, GT 8 – Formação de Professores e o GT 15 – Educação Especial.

Identificamos nas Reuniões da ANPED apenas um artigo dentro da temática proposta, intitulado “Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudança” (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2012), em que o autor investiga as características da gestão escolar e as estratégias de acompanhamento, com o propósito de transformação das práticas de gestão, com mudança de concepções, na cultura do acolhimento e desenvolvimento profissional dentro de uma perspectiva inclusiva.

O tema abordado no trabalho, assim como a proposta do levantamento, envolve a modificação da postura e prática pedagógica não apenas dos professores, mas da equipe gestora e de toda unidade escolar. Ressalta no estudo que a postura profissional dos participantes ante a inclusão é essencial para a mudança de práticas nas escolas.

A consulta no banco de dados das Reuniões da ANPAE, pautando-se na proposta do estudo, foi realizada nas reuniões bianuais nos anos de 2010, 2012 e 2014. Em razão da mudança dos nomes dos eixos de trabalhos entre as reuniões, a identificação e organização dos trabalhos ocorreram apenas pelos títulos. Inicialmente foram identificados um total de

547 trabalhos e selecionado apenas 01 por se enquadrar na proposta do estudo.

Identificamos nas Reuniões da ANPAE apenas um artigo que se encaixa na proposta do estudo, intitulada “Formação de professores numa perspectiva inclusiva” (CHAGAS, NASCIMENTO, 2012). O autor utilizou a pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo, a fim de investigar o processo formativo de professores no Município de Iranduba na perspectiva da inclusão. A pesquisa reafirma o desejo dos professores de melhor preparo para atuação com os EPAEE por meio da formação continuada.

Na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, utilizamos as palavras-chave formação continuada e inclusão. O recorte temporal foi definido entre os anos de 2010 e 2014, pois é a data limite de buscas da base de dados. A partir do critério de identificação dos trabalhos pelos títulos, inicialmente foram identificados um total de 59 trabalhos e selecionados apenas 03.

Dos trabalhos selecionados, identificou-se que dois versam sobre a formação continuada de professores para a inclusão e possuem como base a abordagem qualitativa; enquanto um investiga as propostas de formação continuada no processo de inclusão utilizaram como instrumento de coleta de dados o questionário pela Universidade Estadual de Montes Claros. Enquanto o outro trabalho investigou concepções, sentimentos e práticas de professores em um curso de formação continuada; para isso, utilizou-se o questionário e a entrevista associada a uma pesquisa documental, que se desenvolveu na Unesp, campus Presidente Prudente.

O outro artigo aborda a formação continuada de gestores para inclusão de EPAEE, e propõe relatar uma experiência de um curso de formação continuada de gestores para a promoção da inclusão escolar; nessa proposta, a pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo.

Ao realizar a consulta no Google Acadêmico, foram selecionadas três palavras-chave que permitissem alcançar os trabalhos desejados: inclusão, formação continuada de professores, formação continuada de gestores. A busca resultou num total de 40 resultados. Foram utilizados critérios de inclusão dos trabalhos, o que resultou em 5 trabalhos selecionados, conforme apresenta o quadro 6.

Quadro 6 – Total de produções no Google Acadêmico

Instituição de ensino	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Universidade do Estado de São Paulo	0	0	0	1	1	0
Universidade Nove de Julho	0	1	0	0	0	0
Centro Universitário Assunção	0	0	1	0	0	0
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	0	0	0	0	1	0
TOTAL	0	1	1	1	2	-

Fonte: Autoria própria.

No levantamento da base, identificamos um total de 5 trabalhos que se enquadram na proposta de busca. A partir da data de publicação os dados indicam que foram publicados ao longo do período investigado quase de forma unitária em cada ano, havendo apenas em 2014 duas publicações.

Em relação às instituições de ensino, observa-se que houve igualmente uma diversidade de origem dos trabalhos, ainda que duas pertençam à Unesp; um se origina no campus de Bauru e o outro em Araraquara. Evidenciam-se diferentes universidades e autores ancorados na proposta temática investigada, isso demonstra a preocupação como um problema comum em diferentes locais e propostas, mas quem, diante da diversidade de seus contextos, cada pesquisa abordou de forma distinta.

Todos utilizaram a abordagem qualitativa, no entanto como instrumentos e especificação metodológica utilizaram questionários, formulários, observação, intervenção e pesquisa bibliográfica. Como fruto desses trabalhos resultaram artigos completos de eventos, um trabalho de conclusão de curso, uma dissertação e uma tese.

Nos anais do CBEE, em razão da especificidade da temática do evento, por possuir proporção nacional e reunir uma grande quantidade de autores pautada no objetivo da pesquisa, foram selecionados 30 trabalhos, conforme apresentado no quadro 7.

Quadro 7 – Total de produções nos Anais do CBEE por eixos.

Eixo/ Área de concentração	2010	2012	2014	Total
Formação de professores em Educação Especial	7	8	6	21
EaD na Educação Especial	2	0	0	2
Serviço de apoio à escolarização inclusiva	1	0	0	1
Políticas educacionais para pessoas em situação de deficiência	1	4	0	5
Comunicação alternativa e ampliada	0	1	0	1
TOTAL	11	13	6	-

Fonte: Autoria própria.

Diferencia-se essa base das demais por se encontrar em locais distintos, os anais de 2010 e 2012 estão dispostos em CD-ROM; para a coleta neles foi realizada a leituras dos títulos dos trabalhos, conforme a proposta do estudo; nos anais de 2014 está disponível no site do evento, e o acesso é online; para ele, utilizaram-se as palavras-chave: formação continuada de professores e formação continuada de gestores. Não foi inserida como palavra-chave a inclusão ou educação inclusiva por ser um evento específico nessa perspectiva.

As outras bases, os anais do CBEE apresentam maior número de trabalhos com a proposta da formação continuada de professores e gestores para a promoção da inclusão de EPAEE nas escolas públicas. Um dos fatores que ampliaram os números de trabalhos é o tema do evento a ser voltado especificamente para a educação especial e inclusão de EPAEE.

Do total de trabalhos, identifica-se que houve uma concentração nos anos de 2010 e 2012, enquanto no ano de 2014 foram produzidos apenas 6. Para melhor delimitação dos temas, o Congresso trabalha com eixos temáticos, os quais são indicados pelos autores ao realizarem a submissão, assim ressalta que a maioria deles foi proposto nos eixos de formação de professores em Educação Especial, com um total de 21 trabalhos, e no eixo políticas educacionais para pessoas em situação de deficiência, com 5 trabalhos.

Esses eixos possuem grande amplitude e perpassam por diferentes temas, porém são os mais específicos para as produções que se investigam nesta pesquisa. Os outros eixos identificados possuem poucos trabalhos sobre a temática investigada, pois são direcionados a outras linhas de pesquisas.

Evidencia-se nos trabalhos do CBEE que há uma evidente tendência para trabalhos com a proposta colaborativa; dentre eles, 13 destaca-se em algum aspecto da pesquisa, a colaboração, seja como proposta de ensino colaborativo ou co-ensino, a consultoria ou parceria colaborativa e a pesquisa colaborativa.

Diante do total de trabalhos, apresentaremos seus dados de forma fragmentada, inicialmente os trabalhos que versam sobre os gestores e, em seguida, com os professores. No levantamento do CBEE, os trabalhos que versam sobre gestores contabilizam um total de 11, assim demonstra o quadro 8.

Quadro 8 – Total de produções nos Anais do CBEE dos gestores.

Eixo/ Área de concentração	2010	2012	2014	TOTAL
Formação de professores em Educação Especial	3	1	5	9
Políticas educacionais para pessoas em situação de deficiência	0	3	0	3
TOTAL	3	4	5	

Fonte: Autoria própria.

Do total de trabalhos, é possível visualizar uma concentração no eixo Formação de professores em Educação Especial, com 9 trabalhos, seguidos do eixo formação de professores em Educação Especial com 3. Esses eixos ou linhas de pesquisa delimitam micro áreas dentro do campo de formação de professores e, em razão do sujeito de pesquisa, gestor, são as mais propícias para apresentar os trabalhos por envolver a formação do professor e política educacional, duas grandes áreas no exercício profissional.

Das produções, identificamos que 08 se originam de um mesmo grupo de pesquisa pertencente à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), todos derivados de uma única pesquisa, distribuídos da seguinte forma: 4 em 2012 e 04 em 2014. Cada um deles aborda uma perspectiva diferente da realização da mesma pesquisa, desenvolvida no ano de 2011; assim, 7 tomam a mesma base metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica, e uma, com análise documental e bibliográfica.

Os outros trabalhos versam sobre a formação continuada de gestores por meio de grupos de estudos, programas e projetos, propostas municipais e consultoria colaborativa. Essas propostas surgem de diferentes Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Amazonas, Universidade do Estado do Pará, Universidade Estadual de Londrina e Unesp, campus de Bauru. Dentre eles, destaca-se que a abordagem metodológica mais abordada foi a qualitativa, e uma se definiu como qualitativa com base no materialismo histórico dialético.

Em todos os trabalhos, pode-se observar que as propostas para a formação continuada dos gestores envolvem propostas de pesquisas de campo, intervenção, pesquisa-ação, grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Essas propostas demonstram que os pesquisados tiveram contato direto com os participantes e, em 07 dos trabalhos, identificou-se a proposta colaborativa, conforme define Imbernón (2010), uma proposta de formação continuada, que seja passível de modificação da realidade escolar necessita ancorar-se na colaboração.

Nos trabalhos que versam sobre a formação continuada de professores, identificou-se um alto número, totalizando 21, conforme apresenta o quadro 9.

Quadro 9 – Total de produções nos Anais do CBEE dos professores.

Eixo/ Área de concentração	2010	2012	2014	Total
Formação de professores em Educação Especial	7	7	1	15
EaD na Educação Especial	2	0	0	2
Serviço de apoio à escolarização inclusiva	1	0	0	1
Políticas educacionais para pessoas em situação de deficiência	1	1	0	2

Comunicação alternativa e ampliada		1	0	1
TOTAL	11	9	1	-

Fonte: Dados organizados pela autora, com base no levantamento bibliográfico.

Com os trabalhos que versam sobre a formação continuada de professores, houve um maior número de produções; destaca-se que nos anos de 2010 e 2012, houve uma concentração, visto que em 2014 houve apenas uma produção.

Verifica-se também assim como no caso dos trabalhos com a formação continuada dos gestores (quadro 7) que há uma incidência alta no eixo de formação de professores em Educação Especial, diante dos outros, que possuem um ou dois trabalhos. Nesse caso, a concentração se deve pela temática do eixo ser a mesma das propostas de estudo.

No entanto, as pesquisas com formação continuada de professores possuem maior amplitude e abrangem outras linhas, como demonstra (quadro 1), a diversidade de eixos nos quais as publicações foram realizadas.

Diante do mapeamento, identificou-se que como delimitação metodológica os trabalhos abordam diferentes propostas como pesquisa qualitativa, descritiva, quali-quantitativa, pesquisa ação, estudo de caso, participante, intervenção, modelo construtivo-colaborativo e modelo materialismo histórico dialético.

Ao contrário do que se evidencia nas produções com gestores, com os professores, o campo de produção é bem diverso; dentre as instituições de ensino superior, as que produziram trabalhos nos anais formam: UFRJ, USP São Paulo e Ribeirão Preto, UFRN, UFS, UFSCar, UFAM, PUC Paraná, UESB, UEG, UEP, UEL, UFSM e UNESP Bauru.

Após o mapeamento e análise de todos os trabalhos obtidos pelo processo de reconhecimento de pesquisas na temática proposta, foram mapeados 42 trabalhos; deles, 13 versam sobre a formação de gestores e 29 sobre professores. Identificou-se uma limitada quantidade de trabalhos nas bases que versaram sobre a educação num campo geral e, em maior quantidade, no Google Acadêmico e no CBEE, visto que o primeiro realiza uma busca ampla de trabalhos disponíveis na internet, conforme as especificidades selecionadas, e o segundo por ser um congresso específico da área de Educação Especial. A quantidade de trabalhos levantados para uma contextualização do tema também possui relação com a proposta de recorte temporal delimitada no presente estudo, assim como as bases de dados que optamos por investigar.

Observou-se que para a propostas de formação de professor para inclusão de EPAEE, foram realizadas diferentes investigações, com maior ocorrência, destacam-se as que

envolvem pesquisa-ação, intervenção ou análise de um curso/ programa de formação continuada para inclusão.

Ressaltam-se as produções em que os pesquisadores colocam a perspectiva reflexiva da prática do professor e gestor, relacionadas juntamente com os conhecimentos teóricos e a prática educacional. Para Alarcão (2010), o professor reflexivo pode ser compreendido como um profissional criativo, que não se pauta essencialmente em reproduções do que já é existente, mas sim criativo e, em situações de conflito, atua de forma inteligente, flexível, situada e reativa, mesclando nesse processo diferentes conhecimentos do professor.

Nessa mesma perspectiva reflexiva, Alarcão (2010) apresenta como o supervisor pedagógico torna-se construtor dos conhecimentos profissionais dos professores, visto que eles devem ser presentes e possuir uma atuação contínua, a fim de facilitar aos professores a compreensão dos fenômenos que ocorrem na unidade escolar, das potencialidades dos profissionais, e manter o monitoramento das avaliações e desempenho dos professores.

No levantamento quanto aos trabalhos de formação de gestores, identificou-se uma pequena quantidade de propostas. Houve uma concentração das produções a partir de uma única experiência realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, a qual resultou na realização de 08 trabalhos com resultados fragmentados da pesquisa.

Apesar de orientações legais, propostas de formação e discussões a respeito da educação inclusiva, ao longo dos últimos anos, pesquisas e propostas de formação de gestores na perspectiva inclusiva ainda são escassas, assim apresentam os dados do levantamento. O que se ressalta nas pesquisas são propostas que envolvam a formação do gestor juntamente com outros membros da comunidade escolar, ou associado com os professores da sala comum e/ ou os especialistas do atendimento educacional especializado. Houve apenas uma experiência com a proposta de um curso voltado especificamente para os gestores, o qual teve maior número de produções.

Ao se pensar na construção de uma escola inclusiva com a formação de todos os seus membros, o coordenador pedagógico possui um papel de destaque, central, ao proporcionar aos outros membros uma articulação das propostas formativas, pautando-se na organização do tempo e espaço escolar, a contextualização da unidade escolar e estimular a participação de todos os membros. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011). Diante essa perspectiva de formação evidencia-se a necessidade de maiores investigações e propostas para a construção de escolas inclusiva com base nos gestores.

Evidencia-se como outro elemento que ressalta nos trabalhos a proposta de colaboração de professores e gestores para a inclusão dos EPAEE; segundo Imbernón (2010)

uma proposta de formação continuada envolve necessariamente a colaboração entre os participantes da unidade escolar. Pensar em uma formação para uma reflexão da realidade escolar leva todos os agentes escolares a uma mudança de perspectiva e de prática; nesse sentido diferentes estudos estão propondo a pesquisa colaborativa como uma ferramenta para promoção da inclusão; assim, autores como Capellini (2004; 2008), Mendes (2011) Toledo e Vitaliano (2012) e Pereira (2012) apresentam a colaboração como uma ferramenta auxiliar para o processo de inclusão e essencial para a construção de uma escola inclusiva.

Assim, compreende-se que nas produções analisadas houve uma acentuada preocupação com a formação reflexiva dos professores e gestores para a mudança de sentimentos, posturas e práticas para a inclusão escolar de EPAEE.

Como proposta inicial da pesquisa, a formação continuada se destaca como uma das ferramentas ou propostas para o alcance da inclusão escolar; as políticas públicas apresentam essa modalidade de formação como essencial para superação das dificuldades vivenciadas pelos profissionais da educação (BRASIL, 2015) e apontam diferentes modelos para sua realização como cursos de extensão, aperfeiçoamento, pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* etc.

Por fim, após a coleta de dados nas diferentes bases, compreende-se que a inclusão escolar ultrapassa a matrícula dos EPAEE, como também a participação e desenvolvimento de um ensino de qualidade que valorize suas potencialidades. Porém, o alcance desse objetivo necessita da oferta de propostas de formação continuada, seja em serviço ou não. Visto que o estado não supre a demanda, pois são necessárias maiores iniciativas das universidades em colaboração com secretarias, diretorias de ensino, secretarias municipais, colaboração e equipes multidisciplinares.

Assim, esse trabalho também surge como estímulo para a realização de outras produções, visto que diante da necessidade dos professores atuantes no ensino regular que, dia após dia, recebem mais EPAEE, eles necessitam de formação e atualização para proporcionarem a equiparação das oportunidades dos EPAEE.

4.2 Concepções e necessidades dos professores e gestores com a participação no curso

Na presente subseção, apresentamos a análise dos dados definidas para a execução do segundo estudo, à luz das propostas elencadas no delineamento metodológico. Inicialmente objetivamos identificar as concepções e necessidades dos professores e gestores sobre Educação Inclusiva e analisar como elas se alteraram (ou não) ao longo do curso.

Acreditamos que compreender “o que pensam” e quais são “as demandas formativas (necessidades),” emanadas dos próprios participantes, é essencial para o planejamento de ações formativas que se desejam como promotoras de uma escola inclusiva. Nessa direção, como parte integrante dos objetivos propostos, identificar as concepções dos participantes se apresenta como valiosa ferramenta para uma articulação entre a compreensão e a prática inclusiva nas escolas. A concepção determina o comportamento diante de um fenômeno, o modo de agir sempre estará embasado em experiências prévias, sejam elas pessoais, sociais ou profissionais.

Compreender a concepção como um dos determinantes para a atuação a favor da inclusão é o que define Mendes (1995) ao indicar que existem diferentes experiências ao longo da vida pessoal e profissional que delimitam as concepções,

A partir destas experiências, cada indivíduo constrói sua própria concepção de fenômeno, partindo de informações particulares, ou ainda de informações compartilhadas por grupos sociais ou mesmo aspecto cultural mais amplo, no qual ele está inserido. As concepções envolveriam, portanto, um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida das pessoas. (MENDES, 1995, p. 6)

Assim, segundo a autora, a concepção surge a partir de uma mescla de diferentes fontes, que, juntamente com a observação do fenômeno, tornam-se categorias de linguagem. Remete que a deficiência é vista a partir do que se tem como concepção, ou seja, a linguagem a partir de diferentes experiências e vivências expressa a compreensão da deficiência. (MENDES, 1995)

Diante de uma realidade na qual a concepção é uma maneira pessoal, profissional, histórica e complexa de ver e agir no meio, sua construção se faz essencial para o início de um processo reflexivo como o da Educação Inclusiva, como o proposto para início do curso. Segundo Monteiro e Manzini (2008, p. 36),

As ações de um indivíduo têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico, sendo assim, pode-se dizer que o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes. Portanto, em se tratando da temática inclusão de alunos com deficiência em salas de aulas de ensino regular, as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão.

Destaca-se assim a necessidade de esclarecimento e direcionamento sobre conceitos essenciais para a compreensão da Inclusão, pois serão eles que conduzirão as práticas dos profissionais, tanto professores quanto gestores. Diante de sua importância para o cenário

educacional, alguns autores se dedicaram a esses estudos como Dal-Forno e Oliveira (2005), Anjos, Andrade e Pereira (2009), Capellini e Rodrigues (2009); Silveira, Enumo e Rosa (2012).

No entanto, muito desses trabalhos são representações de intervenções únicas e não expressam a mudança de concepção dos investigados. Para Monteiro e Manzini (2008), trabalhos nessa perspectiva podem ser comparados a uma foto, que capturada, resgata um único momento e não se registram alterações ao longo do tempo. Nessa perspectiva, existem autores que trabalham com o processo de mudança de concepções em relação à inclusão a partir da realização de intervenções, como de Monteiro (2006), Ortiz (2003) e Rosa (2003), Manzini e Monteiro (2008).

Contrapondo as propostas anteriores, Monteiro e Manzini (2008) realizaram uma pesquisa que visa identificar a mudança de concepção no decorrer do ano letivo de cinco professores do ensino comum que possuem um EPAEE em sala, e em qual direção essas mudanças ocorrem ao longo do tempo. Para a realização da pesquisa, não houveram intervenções, a proposta foi realizar cinco coletas de dados ao longo do ano. Concluem que o ingresso do aluno sem uma intervenção com os professores não foi suficiente para a alteração de suas concepções, houve algumas alterações, mas pautaram-se nas expectativas de inclusão dos alunos.

Em nossa pesquisa, buscamos compreender as concepções e necessidades dos participantes ao longo do desenvolvimento do curso; delimitou-se introdutoriamente a apreensão das concepções prévias dos professores e gestores participantes, a partir da análise das atividades da Disciplina 01 “Diversidade e Cultura Inclusiva”. Dentre todas as atividades selecionadas para análise, foram elencadas apenas aquelas que nos permitiram uma apreensão do pensamento dos professores e a compreensão deles sobre os conceitos fundamentais para o entendimento da cultura inclusiva e diversidade. Desta forma, foram delimitadas especificamente as seguintes atividades sistematizadas no quadro 10:

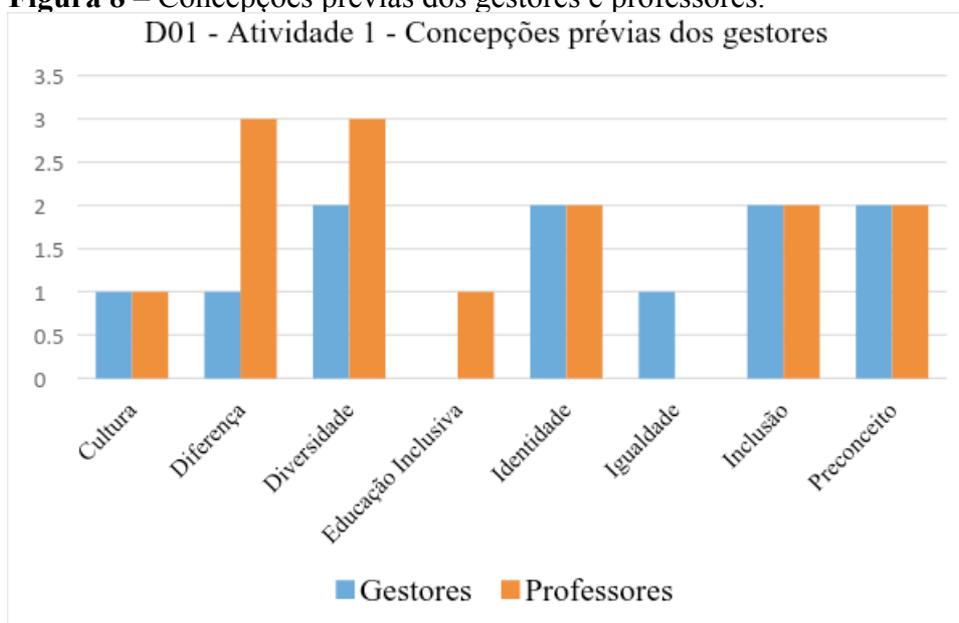
Quadro 10– Atividades analisadas na D01.

Atividade	Título	Ferramenta
Atividade 1	Aproximação com a temática da disciplina	Tarefa
Atividade 2	Jogando e Aprendendo “Diversidade e Cultura Inclusiva”	Fórum
Atividade 3	Pensando conceitos e relacionando-os com a prática profissional	Glossário
Atividade 6	Reconstruindo o entendimento sobre Diversidade e Cultura Inclusiva	Glossário

Fonte: Autoria própria.

Ao buscarmos apreender as concepções prévias dos participantes, foram tomadas como base as duas primeiras atividades do curso, uma realizada individualmente e a outra uma interação coletiva. Foram selecionadas por instigar a narrativa sem auxílio de materiais teóricos ou qualquer intervenção por parte do tutor. As respostas dos participantes nos fizeram perceber que, ao apresentarem suas compreensões pessoais, comparecem com similaridade alguns conceitos, entretanto a frequência se difere um pouco entre os professores e os gestores, como se pode observar no Figura 9.

Figura 8 – Concepções prévias dos gestores e professores.



Fonte: Autoria própria.

Observa-se também que os professores apontaram com maior frequência os conceitos de diversidade e diferença em comparação aos gestores; são conceitos muito próximos, complementares e que, por alguma razão, lhes chamou mais a atenção.

Ao analisar o significado atribuído pelos professores aos conceitos de diversidade e identidade, percebemos que P1 atribui o seguinte significado aos dois conceitos:

[...] Essa diversidade cultural, a identidade é ainda mais visível nas crianças, nas escolas, podemos percebermos grande diferença de uma criança para outra em relação ao assunto aqui descrito. [P1, 05/04/2014, Atividade]

Os professores P2, P3 e P4 atribuem o seguinte significado à diversidade:

Quando se fala de diversidade, a primeira ideia que vem à cabeça é a “aceitação”, ou seja, a valorização das características que nos diferencia uns dos outros: nossa identidade, nossas crenças, idéias, opiniões, princípios, conceitos, saberes, etc. [P2, 15/04/2014, Glossário]

[...] diversidade, que também posso chamá-la de pluralidade; heterogeneidade ou multiplicidade de conhecimento de cultura, de competência e habilidade que cada aluno traz para a sala de aula [P3, 21/04/2017, Glossário]

Diversidade - maiores riquezas do ser humano no planeta e a existência de indivíduos diferentes numa região, com suas diferentes culturas, etnias e gerações convivência só se torna possível se houver respeito com as diferenças. Segundo o Artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos [P4, 01/04/2014, Atividade]

No que tange à diferença, P2 não apresenta suas concepções, os demais descrevem os seguintes significados:

[...] diferença é gigantesca a ponto de não ser compreendido pelas outras crianças, ou por vezes até *uma pequena diferença, mas que é evidenciado a todo o momento por outro causando assim um desconforto, às vezes até magoa o que da inicio então ao preconceito e a diferença* [...] [P1, 5/04/2014, Atividade]

[...] um dos últimos desafios que é a diferença. Não é fácil lidar com o diferente: *aquilo que não faz parte de um padrão construído socialmente, de uma determinada cultura*, mas é preciso respeitar. [P3, 21/04/2014, Glossário]

Diferença - *Diferença é um modo de pensar*, é um exercício do pensamento que possui um determinado *modo de se entender o homem, a natureza, as coisas do mundo as relações, a sociedade, a linguagem, os valores e a vida*. [P4, 21/04/2014, Atividade]

Ao analisar as narrativas dos professores, observou-se a construção de conceitos mais desprezidos do rigor de uma definição teórica, porém com proximidade com as terminologias etimológicas.

O conceito de diversidade para os participantes consistiu em construções mais elaboradas, ainda que incompletas quando cotejadas à literatura. Nota-se que as concepções apresentadas pelos professores vão ao encontro do que foi definido etimologicamente por diversidade, a saber: “[...] 1. Diferença, dessemelhança, dissimilitude. 2. Divergência; contradição; oposição. [...]” (FERREIRA, 2010, p. 731). Enquanto que na literatura, a diversidade, segundo Rodrigues (2001), pode ser compreendida como a união das diferenças biológicas e culturais das pessoas, “Basta conhecer a exuberante criatividade com que o Homem aborda e entende seu desenvolvimento para entender que nossas diferenças intra-individuais e sociais são muito acentuadas.”. (RODRIGUES, 2001, p. 22). Assim, como apresentado pelos participantes, a diversidade engloba elementos que conjuntamente tornam pessoas e comunidades com características e concepções distintas que convivem.

O significado de diferença apresentado inicialmente pelos participantes não atingiu a uma definição elaborada ou condizente no aspecto etimológico, houve um equívoco entre a definição de diferença e diversidade, quando não de forma parcial. O participante P2 não apresentou definição das atividades, enquanto o P1 apresentou como similar o conceito de diversidade e de identidade, o P3 definiu como algo que foge do padrão cultural ou social e P4 apresentou como um modo de pensar.

A partir das narrativas dos professores, percebe-se não haver muita clareza sobre um conceito de diferença por haver similaridade e integrar o conceito de diversidade, como demonstra o aspecto etimológico ao defini-la como “[...] 1. Qualidade de diferente. 2. Fala de semelhança ou igualdade, dessemelhança, dissimilitude [...]” (FERREIRA, 2010, p. 714).

No contexto geral dos professores, observou-se que o P3 apresentou conceitos mais próximos de uma definição etimológica e conceitual, apontando elementos que compõem uma compreensão clara dos conceitos abordados. Enquanto o P4, mesmo não definindo os elementos corretamente, utilizou como subsídio uma definição oficial realizada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos ao definir a diversidade; acredita-se que utilizou da referência por possuir formação na área de Educação Especial, momento que obteve contato com o material.

Entre as concepções dos gestores, a partir da Figura 9, percebemos que uma maior quantidade de conceitos aparece em suas narrativas, a saber: diversidade, preconceito, identidade e inclusão. Quando buscamos apreender o significado atribuído, observamos que a compreensão se restringe mais aos aspectos etimológicos do conceito do que sua compreensão mais alargada que contribui para aplicação na proposta da Educação Inclusiva, como observado no quadro 11.

Quadro 11 – Significado atribuído pelos gestores aos conceitos de diversidade, preconceito, identidade, inclusão.

Conceito	Participante		
	G1	G2	G3
Diversidade	Não apresentou	[...] são as diferenças e similaridades percebidas e não percebidas entre as pessoas de acordo com sua cultura que são as práticas e ações sociais que seguem um padrão determinado que se refere a crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais existentes na sociedade fundamental para a compreensão de diversos valores morais e éticos que guiam nosso comportamento social, considerando e	[...] cabe tanto a cultura de um povo quanto suas características físicas e pessoais, das quais devemos nos apropriar para aceitar as pessoas como elas são em sua essência.

		respeitando a identidade de cada um	
Preconceito	Não apresentou	O <u>preconceito</u> é <i>uma forma de antecipar conceitos sem levar em conta todos os valores, as nossas diferenças de forma que supervaloriza os padrões convencionais.</i>	[...] tudo aquilo que julgamos ou pensamos conhecer antes da apropriação de um efetivo conhecimento.
Identidade	Não apresentou	Pensar em <u>identidade cultural</u> de uma nação é <i>constituída por meio das inter-relações culturais.</i>	<u>Identidade</u> - <i>consciência de suas raízes históricas e sociais</i> , porém não se pode desvincular de sua essência enquanto seres humanos dotados de <i>características físicas e psicológicas únicas e exclusivas.</i>
Inclusão	Não apresentou	[...] fica evidente a importância em nos preocuparmos com todos os alunos levando em conta a heterogeneidade presente em qualquer grupo humano, portanto <i>o respeito e a valorização à diversidade é imprescindível para as interações em sala de aula, nos demais ambientes escolares ou em qualquer comunidade para que realmente haja tolerância entre as pessoas mediante as diferenças de forma que todos sejam verdadeiramente incluídos.</i>	[...] toda instituição deve olhar para seus alunos <i>respeitando suas características individuais</i> , pois mesmo que o aluno não apresente nenhuma necessidade educacional especial, ele é dotado de características próprias que muitas vezes não são respeitadas. Tendo em vista o respeito às características individuais, ao se tratar de alunos com NEE a observação e reflexão são essenciais[...]

Fonte: Autoria própria.

As narrativas descrevem as concepções prévias dos gestores e mostram conceitos ora mais delineados, ora com incorporações de distintos conceitos, ainda que estivessem equivocadas, como evidencia o quadro 11. O participante G1 não realizou a atividade inicial e um exemplo de um conceito mais delineado, podemos indicar o significado de preconceito atribuído pelos gestores G2 e G3. Nota-se um significado muito próximo de um pré-conceito, um juízo de valor por algo desconhecido. Para Ferreira (2010, p. 1695), preconceito consiste em um “[...] conceito ou opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida. 2. Julgamento ou opinião formada sem levar em conta o fato que os conteste; prejuízo. [...]”. Assim, percebe-se que os participantes se aproximaram de sua compreensão a partir de suas narrativas.

Houve também um conceito que foi incorporado de forma imprecisa e incompleta pelo participante G1, ao definir identidade. O gestor conceituou incorporando o conceito de discriminação e relacionando a garantia de direitos, como demonstra excerto:

Igualdade - ligada a afirmação do princípio da não-discriminação, ou seja, reconhece-se, que todos são iguais perante a lei. [G1, 04/04/2014, Atividade]

O gestor apresenta ainda a legalidade, os direitos garantidos pela lei como igualdade, no entanto ao compreender a igualdade etimologicamente como “[...] 1. Qualidade ou estado igual; paridade. 2. Uniformidade, identidade. 3.3 Equidade, justiça [...]” (FERREIRA, 2010, p.1123). O participante não o define, mas apresenta a consequência de sua não observação, a discriminação, compreendida como um “[...] 1. Ato ou efeito de discriminar. 2. Faculdade de distinguir ou definir; discernimento. 3. Separação, apartação, segregação: discriminação racial. [...]” (FERREIRA, 2010, p.724)

Nessa perspectiva, Rodrigues (2001, p. 22) aborda o conceito de igualdade como “[...] uma norma ética que regula a vida comum. [...] Tivemos, pois, que criar o conceito de igualdade porque somos claros e visivelmente diversos”. Assim, é possível dizer que igualdade envolve o estabelecimento de um padrão diante da diversidade; nesse sentido, o gestor ao apresentar o significado atribuído ao tema, parece não ser capaz de distinguir os conceitos por serem opostos e possuírem uma relação causal.

Ao apresentarem suas concepções sobre o conceito de diversidade, G2 o definiu como as diferenças e singularidades entre pessoas, a cultura, um padrão moral e ético e o respeito pelas singularidades do outro, enquanto G3 compreende como uma cultura, características físicas e pessoais, aceitar o próximo. Nesse ínterim, como apresentado anteriormente, a diversidade pode ser considerada uma dessemelhança entre pessoas, seja por contexto biológicos/ intra-individuais ou culturais. (RODRIGUES, 2001). Na narrativa do participante G2, percebe-se que ele compreendeu que o conceito diferença integra o de diversidade, enquanto o participante G3 apresenta um conceito que contempla parcialmente o conceito ao abordar apenas as questões individuais dos sujeitos.

Ao abordarem o conceito identidade, os participantes o apresentaram a partir de um contexto teórico. Por exemplo, o G2 apresentou como “identidade cultural” e a definiu como inter-relações culturais, enquanto G3 compreende como as raízes históricas e sociais, características físicas e psicológicas únicas e exclusivas. A fim de esclarecer essa definição para Brah (2006, p. 371) “Questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais.” Segundo o autor, a identidade é articulada com uma multiplicidade de fatores no transcorrer da vida de uma pessoa, estando ela em constante mudança. Assim, os participantes compreenderam que a identidade perpassa pela cultura, sociedade, além das características pessoais e experiências pessoais.

Quanto ao conceito de inclusão os gestores apresentam características similares para sua definição; para o participante G2, a inclusão ocorre na unidade escolar, envolve todos

alunos, uma heterogeneidade, envolve respeito e valorização da diversidade e a tolerância, para o participante G3, o conceito engloba todos os membros da unidade escolar, envolve o respeito às características individuais, envolve todos os alunos. A partir da definição dos gestores, fica evidente que apresentaram uma concepção de Inclusão, que remete a um conjunto de ações que possibilitem a equiparação de oportunidades para todas pessoas, principalmente para aquelas pessoas ou grupos segregados, excluídos socialmente; na realidade, estavam definindo o conceito de Educação Inclusiva, identificada a partir das características apresentadas, por exemplo por Glat (2007)⁶.

Cabe ressaltar como uma concepção abordada pelos participantes P4, G1, G2 e G3 a tolerância:

[...] valorização à diversidade é imprescindível para as interações em sala de aula, nos demais ambientes escolares ou em qualquer comunidade para que realmente haja tolerância entre as pessoas mediante as diferenças de forma que todos sejam verdadeiramente incluídos. [G2, 18/03/2014, Fórum]

Tolerância – ato de suportar com paciência aquilo que é desagradável, injusto, defeituoso, ênfase ao respeito às diferenças culturais; [...] [G3, 21/04/2014, Glossário]

Tolerância boa – a capacidade de respeitar e conviver em harmonia, aceitando as diferenças individuais. [P4, 25/03/2015, Glossário]

[...] realidade sociocultural faz com que a tolerância não exista e conseqüentemente a cidadania seja engolida pela falta de conhecimento e compromisso com o papel de cada um. [G3, 21/04/2014, Glossário]

Através de atitudes como estas, onde se pratica a tolerância, respeita-se a individualidade de cada um, seu modo de ser, de pensar, de agir, de viver, aprende-se a conviver. [P1, 17/04/2014, Glossário]

Ao partirmos da concepção de que tolerância na “[...] modernidade, expressa-se a ideologia do conquistador e colonizador europeu em seu projeto de dominação universal. Tolerância está ligada à atitude de admitir algo ou alguém fora do paradigma, da regra. Aceitar o que é desvios do padrão e do modelo.” (CARDOSO, 2009, p. 19) Compreender a tolerância boa como um valor humano, que contribui para as relações sociais e culturais, visto que vivemos em meio a uma diversidade, o ato de tolerar, “[...] genuinamente aceitando e adaptando aquela pessoa, demonstra tolerância de forma prática. Como resultado, os relacionamentos desabrochas” (KIRPALANI; PANJABI, 2000, p. 45), assim a tolerância boa torna-se um mecanismo de aceitação e acolhimento do outro diferente, promovendo progressivamente a inclusão.

⁶ Definição da Educação Inclusiva realizada no capítulo Referencial Teórico.

A partir da análise realizada nas narrativas escritas pelos professores e gestores quanto às suas concepções prévias, identificou-se inicialmente uma concepção mais voltada a uma definição etimológica. No entanto, ao terem a oportunidade de interagir por meio do Fórum de discussão, os participantes pareceram menos tensos e buscaram dialogar com sua realidade, embora tenha havido apenas uma exemplificação de um professor com sua realidade. Percebeu-se também que a linguagem escrita dos participantes por meio da ferramenta fórum pareceu menos tensa, aparentemente mais refletida sem o “medo de errar” teórica e conceitualmente.

No grupo dos professores as concepções ficaram mais restritas aos dois conceitos “diversidade” e “diferença” enquanto no grupo de gestores, a ampliação dos conceitos discutidos passou a compreender também temas fecundos, fundamentais e transversais na discussão sobre a inclusão do estudante público alvo da Educação Especial na escola regular. Por fim, é importante ressaltar que o espaço para reflexão com os professores sobre seus conhecimentos, concepções ou mesmo crenças são oportunidades para a promoção de processos fecundos de formação continuada a partir de reflexão sobre suas experiências e trabalho.

Ao buscarmos apreender as necessidades prévias dos participantes, foi tomado como base as atividades apresentadas no Quadro 10. Foram selecionadas por instigar a narrativa quanto aos conceitos básicos para a compreensão da Educação Inclusiva, sempre retomando a realidade do participante e refletindo a luz da discussão. As respostas dos participantes nos fizeram perceber que, ao apresentarem suas necessidades pessoais, compareceram algumas similaridades, entretanto a frequência se difere um pouco entre os professores e os gestores, como se pode observar na Figura 8.

Figura 9 – Necessidades prévias dos gestores e professores.

Fonte: Autoria própria.

Observa-se que os professores apontaram com maior frequência as necessidades voltadas à prática em sala de aula; em contrapartida; os gestores se aproximaram mais de necessidades que envolvem a apreensão de conceitos básicos para a promoção da Inclusão e a formação de professores.

Ao analisarmos as necessidades atribuídas pelos professores quanto à Inclusão, compreendida entre a Educação Inclusiva e Inclusão Social, percebemos que o P3 atribui o seguinte significado aos dois conceitos:

[...] A inclusão social é um desafio para mim e toda sociedade, pois *deve ser realizado no coletivo*. [...] Concluo que *a falta de participação e colaboração é o grande empecilho na efetivação da inclusão na minha e demais escolas*. [P3, 10/04/2014, Glossário]

O participante conceitua de forma distinta⁷ a inclusão social e Educação Inclusiva, apresenta como uma possibilidade para a inclusão o trabalho envolvendo diferentes participantes e apresenta como meio o trabalho coletivo⁸. Esse excerto da narrativa confirma o que foi apresentado na presente pesquisa, ao definir algumas estratégias de apoio e formação a docentes e gestores para a inclusão escolar⁹, com destaque para o trabalho coletivo,

⁷ Definição da Educação Inclusiva realizada no capítulo Referencial.

⁸ Definição de trabalho coletivo realizado no capítulo do Referencial.

⁹ Apresentação do tópico no capítulo do referencial Teórico.

colaborativo e a assessoria pedagógica como ferramentas para a promoção da Inclusão Escolar na atualidade. Para a Educação Inclusiva apresentou a colaboração¹⁰ e participação da comunidade escolar para a efetivação da inclusão. Trabalham nessa perspectiva autores como Capellini, (2008), Mendes (2011), Marin e Braun (2013), Fontes (2009), Ferreira, Mendes e Almeida (2007), Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Silva (2016).

Como outra necessidade apresentada pelos professores, as políticas públicas compreendem um importante papel no ato pedagógico, pois toda ação pedagógica advém de uma posição política, assim os participantes P1 e P3 destacam:

[...] se faz necessário políticas públicas, que estejam interligadas e unidas com a família, a equipe gestora, docentes e educando, para melhoria do convívio, das práticas pedagógicas, ocorrendo assim à efetivação da aprendizagem escolar. Está é a escola que queremos. [P1, 04/04/2014, Glossário]

Concordo com vocês, as políticas de avaliação do ensino não consideram as especificidades dos alunos; é uma avaliação linear, classificatória e excludente. Mudanças devem ser feitas para que todos possam aprender com dignidade e equidade. [P3, 19/03/2014, Fórum].

Os participantes apresentam, além da necessidade de políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva, a necessidade de sua articulação para que proporcionem uma atuação conjunta entre a família e a escola. Desta forma, autores como Barretta e Canan (2012), ao articularem sobre avanços e recuos das políticas públicas para a Educação Inclusiva, apresentam a dependência de modificações profundas no sistema educacional a partir das políticas públicas, realizadas de forma planejada, sistemática, contínua e gradativa. Apesar da existência de diferentes legislações que abordam uma interação entre família e escola como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), não são suficientes para sua concreta efetivação, não são suficientes para sua efetivação.

Quanto às políticas públicas para uma avaliação que seja apropriada para a diversidade que envolve a escola; esse é um tema abordado nos documentos legais, como nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), e a Declaração de Salamanca (1994) ao apresentar em seu texto a necessidade de avaliações que possuam “mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1994, p.2)

A avaliação é um tema recorrente na área de Educação Especial, pensar na diversidade e singularidade que existe na sala de aula remete a refletir como o professor pode avaliar

¹⁰ Definição de colaboração realizado no capítulo do Referencial Teórico.

segundo sua capacidade e potencialidade, assim, autores como Almeida e Castro (2012) e Luz e Miranda (2011) trabalham nesta perspectiva.

Destaca-se nos dados a apresentação de necessidades dos professores voltadas em questões didáticas ou práticas pedagógicas, como se pode observar no quadro 12:

Quadro 12– Necessidades apresentadas pelos professores quanto a Educação Inclusiva.

Necessidades	Participantes
Mudança de olhar/ comportamento/ prática	O desejo de uma educação inclusiva parte do <i>desejo de mudanças de olhares, de comportamentos e de atitudes</i> . Parte também de <i>revermos a nossa prática, buscar outras formas de ensinar e de uma mudança de postura além da redefinição de papéis</i> que possa assim favorecer o processo de inclusão. (P2, 15/04/2014, Glossário).
	[...] Pude perceber que ao trabalhar com esse aluno especial <i>faz-se necessário mudar a minha postura, cultivar a alteridade para respeitar as suas limitações</i> . [P3, 21/03/2014, Glossário]
	[...] <i>E que as diferenças dos alunos não sejam vistas como problemas, mas como diversidade</i> [...] [P4, 18/03/2014, Fórum]
Despreparo do professor para a diversidade	[...] <i>as escolas ainda estão totalmente despreparadas para recebê-los</i> . Não digo pela acessibilidade, materiais pedagógicos adaptados e nem pelo pequeno número de professores capacitados nas áreas específicas, mas sim <i>pela quantidade de alunos que apresentam grande defasagem na aprendizagem e são considerados portadores de necessidades intelectuais, e na maioria das vezes, são esquecidos nas salas de aula, pois “Não conseguirão aprender mesmo!”</i> . (P2, 18/03/2014, Atividade)
Olhar atento para os alunos (didática e social)	Essa brincadeira mostra uma realidade que esta em nosso dia a dia e muitas vezes também nos passa despercebido, as ilustrações <i>me faz ficar ainda mais atenta a fazer a diferença na educação, não apenas ensinado a didática, mas sendo parte ativa dessa inclusão deve começar</i> . (P1, 01/04/2014, Glossário)

Fonte: Autoria própria.

Os professores P1, P2, P3 e P4 abordaram em suas narrativas necessidades que versam essencialmente sobre a prática pedagógica, como eles devem compreender o aluno e sua prática a partir dessa observação. Estão essas necessidades ligadas ao modo de agir do professor; pois todos eles revelam a necessidade que possuem para a modificação da prática, porém como destacam na narrativa, sempre partindo de algo concreto que observam nos alunos.

Para os participantes P1, P2, P3 e P4 o olhar para o aluno, compreender sua realidade, suas características, competências, habilidades e potencialidades é essencial para uma mudança de postura e prática; nessa perspectiva, Rubem Alves (2004) destaca a importância do olhar pedagógico para o aluno, identificar suas necessidades e potencialidades, para então atuar para sua superação. O autor conclui que o professor deve prestar atenção em seus alunos, se

preocupar com isso mais do que com seus planos de aula, pois com seu olhar poderá despertar ou intimidar a inteligência de seus alunos. (ALVES, 2004)

O participante P2 aponta um tema atual, uma necessidade da Educação Inclusiva é o despreparo do professor para atuar em uma sala com grande quantidade de alunos, além dos EPAEE e alunos que possuem dificuldade de aprendizagem.

A partir da Figura 12, observa-se que houve similaridade de necessidades apresentadas entre professores e gestores, a saber: conhecer conceitos básicos e formação de professores.

Verificou-se que dentre outros elementos, a Disciplina 1 – Diversidade e Cultura Inclusiva possibilitou discussões e a construção de conceitos fundamentais para a compreensão da cultura inclusiva, um dos motivos pelos quais os participantes apresentaram a importância dessa conceituação e debate para a construção do conceito da Inclusão, e tenham a apresentado como uma das necessidades.

Os participantes G1 e G2 apresentam a necessidade de delimitação dos conceitos e discussão para uma real compreensão e prática deles, como apresenta os excertos:

É importante ter conhecimento sobre os conceitos de diversidade, cultura, identidade, preconceito e diferença que são valores necessários para a prática inclusiva. (G2, 13/04/2014, Glossário)

Vivemos um momento em nossa sociedade, que discutir sobre nossa diversidade, se faz mais do que necessário, pois estamos rodeados de crianças, visões de mundo e culturas totalmente distintas das nossas. [G1, 13/04/2014, Glossário]

Já o participante P1 apresenta a necessidade de se trabalhar com os alunos um conceito específico, a cidadania ativa:

[...] Acredito que o conceito que precisa ser mais conhecido e explorado em meu local de trabalho é a cidadania ativa. Porque buscamos sempre dar ênfase nos direitos e deveres de um cidadão, esquecendo-se de estimular nele a cidadania ativa e coletiva. [...] Penso que se conseguirmos criar em nossos alunos uma visão do que é ser um cidadão ativo, estamos criando uma educação para a diversidade. [P1, 17/04/2014, Glossário]

Nesse excerto, o participante apresenta uma proposta de trabalho com os alunos, com o resgate e discussão do conceito de cidadania ativa, conceito que extrapola apenas os direitos e deveres dos alunos. Para Cardoso (2009), a cidadania não pode ser compreendida “ [...] apenas como deveres e direitos; vistos individualmente, perde-se o sentido nuclear de cidadania, que é sua dimensão política, a participação ativa na vida da sociedade”. (CARDOSO, 2009, p. 33). Assim, para o autor, a cidadania ativa é um exercício político de participação da população na sociedade. Nessa perspectiva trabalhar com essa temática em

sala de aula possibilita o exercício da autonomia crítica dos alunos, possibilitando uma formação crítica e reflexiva.

Por fim, o participante P2 apresenta a necessidade voltada a prática docente no sentido de que os conhecimentos não fiquem apenas na teoria, mas que possam ser realizados a prática:

De nada adianta tanta teoria, tanta formação, se na prática somos intolerantes, preconceituosos e indiferentes. [P2, 15/04/2014, Glossário]

O participante resgata um componente primordial para um bom desenvolvimento das propostas inclusivas, aborda sobre a diferença entre a teoria e sua prática, seja uma formação ou novos conhecimentos relacionados à prática docente em sala de aula. Nessa situação, ocorre o discurso do politicamente correto, ou seja um padrão legal para ser aceitável socialmente, em contrapartida, a prática permanece com as mesmas estratégias, para Araújo (2008, p. 2059), “[...] nada adiantará serem os discursos politicamente corretos se não houver mudanças estruturais a fim de combater a discriminação a estes grupos.”

A partir do exposto identifica-se que apesar dos participantes abordarem a mesma temática como uma expressão de suas necessidades, os gestores pautaram-se mais na apropriação conceitual, enquanto os professores abordaram o tema numa análise reflexiva com prática.

Quanto ao tema formação de professores, três participantes indicaram o tema: G1, P3 e P4:

[...] Gostei muito da atividade proposta, *pois percebi que realmente precisamos de formação contínua para trabalharmos com as diversidades.* [G1, 07/04/2014, Fórum].

[...] Pois são raras e isoladas ações que convergem a este tópico: *a necessidade na mudança da preparação e formação de recursos humanos. Barrada pelo desinteresse dos envolvidos (em cursos, projetos sociais): professores, gestão, etc., quanto pela negligência e omissão social.* [...] [P3, 10/04/2014, Glossário].

[...] *Para acontecer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos é preciso fortalecer a formação dos professores* [...] [P4, 18/03/2014, Fórum]

Observa-se que, ao abordarem o tema formação de professores como uma das necessidades que enfrentam os participantes, P4 apresenta a necessidade de fortalecer a formação, enquanto o participante P3 aborda a necessidade de se mudarem essas propostas de formação. Para o G1, há e necessidade de propostas de formação continuada diante do dilema complexo da diversidade. Diante da indicação dos participantes, o referencial teórico do

presente estudo aborda amplamente a necessidade de propostas de formação continuada para professores e gestores para a promoção da Educação Inclusiva¹¹, vista como uma alternativa de grande repercussão no cotidiano dos alunos.

De forma isolada os gestores apresentaram como necessidades o respeito e valorização dos alunos e a superação do preconceito. Quanto ao primeiro item o participante G2 apresenta:

[...] a importância em nos *preocuparmos com todos os alunos levando em conta a heterogeneidade presente em qualquer grupo humano, portanto o respeito e a valorização à diversidade é imprescindível para as interações em sala de aula, nos demais ambientes escolares ou em qualquer comunidade* para que realmente haja tolerância entre as pessoas mediante as diferenças de forma que todos sejam verdadeiramente incluído. [...] [G2, 18/04/2014, Fórum]

Quanto ao tema superação dos preconceitos, abordaram os participantes G1 e G3:

Temos ações preconceituosas [...] como se não estivéssemos lidando com seres humanos recheados de particularidades e sim com pessoas feitas em série, sem opiniões próprias, senso crítico e beleza advindo de misturas ao longo dos anos [...]. [G1, 13/04/2014, Glossário]

[...] *nós educadores temos que estar preparados para que o preconceito não faça parte de nossos julgamentos em relação à esses alunos que passam pelas nossas mãos a cada dia.* [...] [G3, 21/04/2014, Glossário]

Os participantes abordaram a superação do preconceito como algo a ser superado, como reflexo da diversidade que ocorre nas escolas. Como abordado anteriormente, o preconceito é importante conceito ao trabalharmos com a Educação Inclusiva; seu conceito¹² permite defini-lo como um pré-conceito, algo estabelecido antes de conhecer um juízo de valor.

A partir da análise realizada nas narrativas escritas dos professores e gestores quanto as suas necessidades para a promoção da Educação Inclusiva, foram identificadas inicialmente necessidades voltadas a questões teóricas e a prática docente. Observou-se que a aproximação com as questões práticas teve como “start” atividades que propunham essa articulação em seu enunciado, ou a articulação com os pares no Fórum de Discussão.

No grupo dos professores, as necessidades ficaram mais concentradas ao tema “mudança de olhar”, e abordaram mais questões que envolvem a articulação com práxis

¹¹ Discussão sobre formação continuada de professores e gestores para a promoção da Educação Inclusiva realizada no capítulo Referencial Teórico.

¹² O conceito de preconceito foi abordado no capítulo Apresentação e análise dos resultados.

docente, enquanto que no grupo de gestores houve uma concentração na exposição destacando a necessidade de compreender e “conhecer os conceitos básicos” e “superação do preconceito”, e tiveram como predominância questões mais reflexivas e teóricas. Tais temas, tanto dos professores quanto dos gestores apresentam-se articulados entre si, e assim como nas concepções, eles se apresentam como fundamentais e transversais na discussão sobre a inclusão do estudante público alvo da Educação Especial na escola regular.

4.3 Atuação profissional de professores e gestores com a experiência de participação no curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A fim de identificar a influência das articulações propostas no decorrer do curso de formação continuada nas práticas profissionais dos participantes, foram coletadas narrativas que permitiram revelar o caminhar reflexivo para suas práticas. Compreende-se que as narrativas escritas apresentadas no curso, principalmente no estágio se apresentam como um produto reflexivo do pensamento pedagógico, Rinaldi (2006, p.24) corrobora com esse entendimento ao definir que “... as palavras podem representar pensamento de modo análogo ao que existe na mente daquele que escreve e que suas palavras ‘contêm’ seus pensamentos, crenças, sentimentos etc.”

As atividades selecionadas para a análise foram delimitadas nas disciplinas D03 – Gestão Democrática e Projeto Pedagógico, D05 – PEI e Ensino Colaborativo e D07 – Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico, em que foram estabelecidos conteúdos, reflexões e propostas de estágio, permitindo uma compreensão do conteúdo, seu planejamento, aplicação na prática, bem como uma autoavaliação posterior. Assim, buscou-se identificar a construção reflexiva da realidade da cada participante.

Com o propósito de compreender a forma com que identificaram e elaboraram propostas para as necessidades dos EPAEE, suas possibilidades e as expectativas de aprendizagem para a promoção de uma Educação Inclusiva, entende-se que os conteúdos não podem ser trabalhados de forma abstrata e desconecta da realidade. A partir dessa compreensão, toma-se como base a aprendizagem dos conteúdos segundo sua tipologia, definida por Antoni Zabala (2010), para o autor

[...] Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam atividades de certa maneira, etc., por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens [...] (2010, p. 33).

Assim, toda decisão educacional se constitui em uma compreensão de aprendizagem, dessa forma, o autor propõe em seu estudo diferenciar os conteúdos de aprendizagem para possibilitar compreender as intenções educativas. Desse modo, foi possível identificar nas narrativas dos participantes suas intenções educativas, de que forma caminharam para uma proposta inclusiva, entendendo seus planejamentos e relatos de experiência de sua aplicação como relato da sua prática profissional.

Zabala (2010) define a aprendizagem dos conteúdos em quatro tipos: factuais, conceitos e princípios, procedimentais e atitudinais. O autor apresenta como conteúdos factuais.

Os conteúdos factuais podem ser entendidos como aqueles em que o professor utiliza algo concreto para contextualizar, problematizar a temática, proporcionar uma linha de raciocínio inicial, como exemplos: um vídeo, leitura, imagem, questionamento. Enquanto o conceito de conteúdos e princípios apresentam-se na proposta do planejamento educativo como os conceitos que serão trabalhados diante da temática, a relação entre o que se trabalha com outros princípios, com os elementos factuais, bem como realizar novas conexões com outros temas.

Os conteúdos procedimentais se compreendem como a ação que o professor deseja que o aluno aprenda, como exemplo: recortar, analisar, compreender, posicionar, refletir etc. Por fim, o conceito de conteúdos atitudinais são três, valores, atitudes e normas. Os valores amplos da humanidade como exemplo o respeito, a cooperação e tolerância. Como atitudes, pode-se exemplificar como o cooperar, respeitar, emitir opinião. As normas podem ser exemplificadas como regras sociais e emissão de conduta.

No entanto, cabe ressaltar a necessidade de que, antes de analisar as propostas de estágio realizadas pelos participantes, o autor aponta sobre a fragmentação a partir da aprendizagem dos conteúdos, segundo Zabala (2010, p. 39) deve-se,

[...] antes de efetuar uma análise diferenciada dos conteúdos, é conveniente nos prevenir do perigo de compartimentar o que nunca se encontra de modo separado nas estruturas de conhecimento. A diferenciação dos elementos que as integram e, inclusive, a tipificação das características destes elementos, que denominamos conteúdos, é uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. Em sentido estrito, os fatos, conceitos, técnicas, valores, etc., não existem. Estes termos foram criados para ajudar a compreender os processos cognitivos e condutais, o que torna necessária sua diferenciação e parcialização metodológica em compartimentos para podermos analisar o que sempre se dá de maneira integrada.

A partir das ressalvas realizadas pelo autor, as atividades foram compreendidas como um todo, apresentadas de forma individualizada em quadros com as características das propostas de estágio.

No decorrer da disciplina D03 – Gestão e Projeto Pedagógico, os participantes apresentaram em suas narrativas elementos sobre a sua prática, à qual se relacionam os conteúdos da disciplina. Os gestores apresentaram os seguintes excertos:

Olá pessoal, Como gestora, procuro sempre focar na formação docente, pois só assim poderemos enxergar o outro, cada um com suas diferenças. Se queremos uma escola democrática e reflexiva, temos que democratizá-la mesmo com todos os entraves existente, buscando informação para formação. [G3, 05/08/2014, Fórum]

Achei muito importante as reflexões sobre o PPP da escola, do qual participei da elaboração, pois; me fez repensar sobre vários fatores, especialmente quanto à inclusão, que foi contemplada, mas não há propostas de ações efetivas que atenda as necessidades dos alunos da escola. Desta forma compromete a Gestão Democrática, Participativa e Inclusiva, sendo necessário a equipe repensar o cotidiano escolar e favorecendo o desenvolvimento de ações que contribuam para a construção de uma escola realmente inclusiva. [G2, 05/08/2014, Fórum]

Olá tutoras e colegas. Penso que o processo de construção do PIP, bem como o contato com os documentos da escola contribuiu para nosso aprimoramento enquanto profissionais da aprendizagem, temos que nos despir de conceitos pré estabelecidos e mergulhar nas demais vertentes existentes dentro do processo de ensino e aprendizagem na escola e a presente disciplina nos proporcionou tal situação. [G3, 05/08/2014, Fórum]

Olá Dagmar. Realmente não é uma tarefa fácil trazer os pais para a escola. Eles deveriam comparecer mais em qualquer situação, porém só aparecem, quando aparecem... mediante convocações. Esse é um dos motivos que pautei minhas ações do PIP para firmar essa parceria. Sabemos dessa dificuldade e temos que estar sempre buscando meios para estreitar os laços entre a família e a escola. [G3, 04/08/2014, Fórum]

G2 e G3 apresentam uma reflexão sobre a disciplina e suas práticas. G2 apresenta que a discussão na disciplina pôde abrir novas perspectivas de trabalho com elaboração de novas estratégias para a promoção da inclusão. O participante G3 apresenta nos excertos a temática como favorecedora para superar as necessidades de propostas formativas para favorecer a equipe de sua unidade, reconhecendo algumas limitações do cotidiano. Também apresenta os temas da disciplina como uma nova perspectiva para propostas e oportunidades, como ao identificar limitações no PPP da unidade escolar e sugerir um repensar em ações para realização das práticas.

Quanto aos professores, foram selecionados os seguintes excertos dos participantes P1 e P2:

Bom dia caros colegas e tutora. Tive muitas dificuldades para conseguir chegar ao final desta atividade, *porém aprendi muito. Pude perceber o quanto a escola apresenta resistência quanto ao PPP e como a inclusão está longe de estar acontecendo até mesmo no papel. Contudo consegui contribuir para um novo olhar desta Unidade Escolar, que repensará seu PPP, contemplando de forma efetiva o PPP.* [P1, 02/08/2014, Fórum]

Olá José Luciano. *Seu PIP foi muito bem elaborado, valorizando as intervenções da nossa disciplina: Educação Física.* O foco do trabalho com o lúdico é uma grande ferramenta da inclusão, capaz de significar e contextualizar a aprendizagem de todos os alunos. Infelizmente, por vezes, abandonado por desinteresse, pela falta de conhecimento do professor sobre assunto. Quanto às oficinas, em especial as circenses, despertam grande participação dos alunos e são ricas fontes de construção do conhecimento da Cultura Corporal. Espero realmente que consiga colocar seu PIP em ação. [P2, 15/07/2014, Fórum]

P1 relata a experiência após a realização de uma atividade de estágio na qual analisou o PPP da unidade onde trabalha; a partir dela, possibilitou uma reflexão sobre a representação da Educação Inclusiva no documento e contribuiu com sua realidade ao possibilitar na unidade uma proposta de reflexão e revisão. Com P2, foi possível identificar a contribuição da ferramenta fórum para uma elaboração reflexiva de outras propostas de prática articulando-as com sua realidade; P2 aborda um colega do mesmo componente curricular e realiza a leitura do seu PIP, reflete e relata de forma dialogada sobre a proposta. Tal diálogo possibilita ainda que, em momento futuro, novas possibilidades e perspectivas de práticas com base no repertório oportunizado e dialogado no curso.

Com os relatos dos participantes sobre os conteúdos da disciplina e sua articulação com os momentos de estágio, pode-se partir do princípio de que a prática sempre é orientada por um objetivo ou meta, de forma concomitante com os conteúdos do PPP e da Gestão Democrática, os participantes realizaram a construção do PIP com diferentes propostas, como apresenta o Quadro 13:

Quadro 13: Temas e objetivos do PIP dos participantes.

Participante	Tema	Objetivo
G1	A Inclusão na Copa do Mundo	<p>Objetivo geral: Este projeto visa um trabalho interdisciplinar, já que o futebol assumiu um enorme espaço na nossa cultura, eventos deste tipo são excelentes motivadores para desenvolver os conhecimentos e as competências curriculares de forma contextualizada, ressignificando o espaço escolar em um ambiente vivo de interações, aberto ao ensino da realidade e às suas múltiplas dimensões.</p> <p>Objetivos específicos: Conhecer, valorizar e divulgar as diversas culturas; Despertar o interesse pela prática esportiva, promovendo a</p>

		socialização entre os alunos; Valorizar as diferenças entre os estudantes no cotidiano escolar; Estimular a criatividade e o espírito de equipe; Incentivar a leitura e pesquisa sobre o tema; Respeitar e compreender o trabalho coletivo.
G2	Educação Inclusiva	Objetivo geral: Desenvolver uma cultura de convivência com as diferenças. Objetivos específicos: Envolver aspectos da diversidade ampliando a abordagem da inclusão dos alunos; Contribuir no suporte pedagógico aos professores sobre a Educação inclusiva; Reestruturar o Projeto Político Pedagógico da escola, considerando a visão inclusiva.
G3	Relação de confiança e cooperação entre família-escola	Objetivo geral: Desta forma os objetivos gerais desse plano devem ser pautados para atender essa necessidade, tendo como base o contato da escola por meio da coordenação pedagógica com cada família para uma efetiva conscientização da situação do aluno em questão. Objetivos específicos: Aprimorar a parceria da família no processo de aprendizagem dos alunos; Buscar meios para a conscientização da necessidade do acompanhamento dos pais no que se refere ao desempenho dos alunos, principalmente daqueles que necessitam de atendimento especializado; Potencializar a parceria das famílias que já são atuantes na escola tanto nas ações dos órgãos colegiados quanto na participação do Programa Escola da Família; Socializar com os familiares os resultados obtidos nas avaliações internas e externas nas reuniões de pais; Proporcionar ações pontuais para os familiares dos alunos do período da tarde, destacando para estes a diferença entre educar e ensinar; Firmar parceria entre Coordenação Pedagógica e Professora Mediadora para que os alunos e seus familiares tenham a consciência da função de cada uma no auxílio do processo de ensino e aprendizagem, bem como na formação integral de cada um.
P1	Adaptações curriculares, possibilidades de atuar frente às dificuldades de aprendizagem.	Objetivo geral: Proporcionar aos alunos com algum tipo de deficiência, que participem de forma efetiva das atividades desenvolvidas durante as aulas. Objetivos específicos: Adequar às atividades curriculares propostas; Integrar de forma efetiva o educando nas aulas; Promover a autonomia e respeito à inclusão.
P2	A formação de professores da sala regular para propiciar ensino-aprendizagem de qualidade a crianças diagnosticadas com TDAH.	Objetivo Geral: Propiciar aos professores subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho com estudantes com necessidade educacional especial específica: TDAH, bem como a reflexão sobre sua prática pedagógica em sala de aula. Em consonância com o Projeto Político Pedagógico, que objetiva alcançar uma educação inclusiva e de qualidade. Objetivos específicos: Orientar, instigar e subsidiar a pesquisa em sites, revistas, livros referentes ao tema: TDAH (características, trabalhos e propostas já realizados que podem ser adequados na realidade escolar); Estabelecer relações de contextualização entre o conhecimento teórico e prático com alunos com TDAH (palestras, cursos com profissional especializado); Estabelecer parcerias com instituições especializadas; Preconizar estratégias de construção da importância do trabalho coletivo e a conscientização, para assegurar a aprendizagem e inclusão efetiva do estudante com TDAH; Estabelecer propostas de trabalho inovadoras, com o uso de tecnologia e recursos didáticos lúdicos; Utilizar-se de projetos, que valorizam as qualidades do estudante com TDAH (teatros, jogos interativos); Utilizar o ATPC para momentos de estudo e troca de experiências relativas ao progresso do aluno com TDAH; Avaliação e acompanhado diferenciado para o estudante com TDAH; Adequação da metodologia, reflexão e adaptação das situações de aprendizagem e atividades pertinentes ao currículo, preconizando o ensino de qualidade a todos, inclusive o estudante com TDAH.

P3	Mediação Pedagógica como estratégia de ensino	Objetivos e metas da intervenção: Mapear necessidades de aprendizagem; Planejar ações pedagógicas conjuntas; Consolidar parcerias; Minimizar as defasagens na aprendizagem; Criar condições que facilitem os processos de ensino e aprendizagem; Aprimorar conhecimentos.
----	---	---

Fonte: Autoria própria.

Ao realizar a coleta das atividades dos participantes, identificou-se que os gestores se pautaram em temas voltados em projetos para escola e proposta de formação docente; o PIP dos professores abrange a formação de professores e estratégias de ensino. Nesta atividade houve dois pontos que se destacaram: gestores realizaram propostas de projetos e um professor pautou-se na perspectiva de formação docente. Esses elementos se sobressaem por apresentarem as necessidades dos participantes; percebe-se uma descentralização de algumas competências oportunizando uma perspectiva da gestão democrática.

Como a proposta é a Educação Inclusiva, dentre os temas do PIP, também houver a possibilidade de identificar diferentes públicos para além dos EPAEE: professores, alunos da sala comum, EPAEE, família e alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Percebe-se que os conteúdos propostos pelos participantes foram ressignificados na prática a partir da perspectiva de Zabala (2010), ao partirmos de seus planejamentos. G1 apresenta uma proposta projeto sobre a Copa do Mundo, projeto interdisciplinar, visto o grande interesse dos alunos pelo esporte, partindo de um tema contextualizado com os interesses e realização do evento no Brasil. O projeto se destina aos aluno e equipe escolar; para isso, parte de uma proposta de sensibilização dos participantes com a experiência sensorial vivenciadas pelos estudantes com deficiência, a realização de leituras, produções de textos, pesquisa na internet, vídeo, explorar diferentes linguagens. G1 abrange os conteúdos apresentados por Zabala (2010) ao proporcionar elementos e recursos que possibilitem uma aprendizagem contextualizada, com valores que permitiu uma visão crítica e formativa.

O participante G2 apresenta a proposta com foco na cultura inclusiva, envolvendo a diversidade, suporte pedagógico aos professores com os EPAEE, bem como a reestruturação do PPP da unidade com base na Educação Inclusiva. Para isso, definiu como lócus os momentos de ATPC e em sala de aula. Para isso, aponta uma sequência partindo de uma reflexão coletiva dos professores; posteriormente, um estudo teórico, a reescrita do PPP da unidade, levantamento das necessidades dos EPAEE da unidade, realização de oficinas, participação dos pais e a construção de um grêmio estudantil. O participante se propôs a um projeto mais amplo e que demandaria um longo período para sua realização, no entanto

aborda os conteúdos como definido por Zabala (2010), envolvendo tema disparador e coletivo, com diferentes momentos, estratégias e ferramentas.

G3 elencou como tema a relação família com escola, para promoção da inclusão com eficiência e qualidade. Para seu desenvolvimento elencou diferentes estratégias como informação para conscientização das famílias e um dia para recepcioná-los no início do ano, explicação dos conceitos de Educação Inclusiva, ações no interior da escola para promoção dos alunos à integração; dinâmicas para sensibilização em aspectos físicos dos alunos com situações semelhantes à dos EPAEE; buscar parcerias em diferentes setores para acompanhamento ao longo do ano letivo os EPAEE. G3 assim, como os demais gestores apresentaram os conteúdos propostos por Zabala (2010), porém apresentarão proposta muito amplas que não permitirão aplicar durante o período de estágio; utilizou-se de uma articulação progressiva com diferentes elementos e estratégias envolvendo não apenas a família, mas a comunidade escolar.

Ao identificar as atividades dos gestores, percebeu-se que as propostas foram amplas, com diferentes momentos, ferramentas e práticas, compreendendo muitos conteúdos e valores. São propostas exequíveis, porém não no período do estágio, com possibilidade de aplicação mesmo no decorrer do ano letivo ou nos próximos.

Para P1, o desenvolvimento da proposta de adaptações curriculares se propõe a promover a inclusão em sala de aula com a proposta de sensibilização dos alunos com vídeos e uma roda de conversa, posteriormente com a construção de cartazes para a promoção da diversidade e, nas aulas de educação física, com as adaptações indicadas pelos alunos com uma autoavaliação das para novas adequações. P2 abordou os diferentes conteúdos propostos na análise, com estratégias e ferramentas diversificadas, uma proposta de conscientização contínua e dialogada, pautando-se em valores e normas.

O participante P2 envolveu a formação de professores para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDAH; para isso, conta com a proposta de estudos coletivos em ATPC com a utilização de textos, sites, materiais multimídia e artigos. Posteriormente, oficinas com estudos de caso e sua reflexão com a realidade das salas de aula, possibilitando propostas de replanejamento. Uma palestra para o quadro do magistério, divulgação de cursos de formação continuada na área, busca de parcerias no município e realização de projetos. O participante P2 apresenta diferentes momentos para a aplicação da proposta com materiais e ferramentas diversas, envolvendo elementos reflexivos e coletivos.

P3 apresentou em sua proposta de mediação pedagógica como estratégia de ensino realizada com o corpo docente, realizado em estudos nas ATPC (Aula de Trabalho

pedagógico Coletivo), projetos temáticos e planos de aula diversificados. O participante envolve diferentes momentos e ferramentas para a promoção da temática envolvendo os conteúdos propostos por Zabala (2010), não especificou as formas de aplicação desses momentos, mas os apresentou de forma contextualizada e sequencial.

Diante das necessidades que os participantes identificaram em sua realidade e estipularam metas determinando a realização do planejamento no estágio. Compreender que o planejar envolve a reflexão entre a realidade e as necessidades que envolvem cada caso e seu pensamento pedagógico e, conseqüentemente, sua prática é representada em sua narrativa, identificou-se que os participantes abordaram diferentes temas e estratégias para a proposta do PIP. Compreenderam a proposta inclusiva para com os EPAEE, bem como, com todos os alunos, as temáticas foram bem delimitadas e os objetivos direcionados para cada necessidade.

Percebe-se que houve uma leitura das necessidades dos participantes e sua representação de forma articulada e reflexiva para a promoção da Educação Inclusiva nas unidades escolares ou na sala de aula.

No decorrer da disciplina D05 – PEI e Ensino Colaborativo, os participantes apresentaram em suas narrativas elementos sobre a sua prática e os relacionaram aos conteúdos da disciplina. Para o desenvolvimento do PEI houve uma orientação pelo plano de direcionamento para realização das atividades de estágio. Assim, ficou delimitado que os professores deveriam escolher, de preferência um EPAEE pertencente a sua sala de aula, caso não houvesse, um EPAEE de outra sala de aula, e na ausência dos estudantes na escola, utilizar um caso fictício. Para os gestores foi estabelecido que desenvolvessem o PEI por meio de uma análise da instituição escolar e identificação de providências administrativas e pedagógicas para a constituição de um espaço escolar inclusivo. Para isso contaram com a utilização de um roteiro de observação, porém, a proposta do PEI também poderia ser realizado pela oferta de um curso sobre a proposta de avaliação apresentada na disciplina, ofertado no horário de ATPC.

Os gestores G1, G2 e G3 apresentaram os seguintes relatos a respeito da experiência:

Olá Sérgio. Realmente a proximidade que a disciplina nos proporcionou perante o aluno PAEE fez com que enxergássemos muitas situações que são engolidas em nossa rotina de trabalho. Uma que posso destacar em minha trajetória nesse período é o quanto a realidade do aluno com NEE pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da turma como um todo. Tal realidade nos mostra as inúmeras possibilidades de aprendizagem que podem acontecer de acordo com a realidade de cada escola e que diante disso devemos afinar nosso olhar para essas possibilidades e não para os problemas e desafios apenas. [G3, 17/09/2014, Fórum]

Na realização das atividades desta disciplina me fez refletir sobre as necessidades educacionais especiais dos estudantes (PAEE) e ainda repensar sobre a minha prática no cotidiano escolar e na educação inclusiva. E que a atuação colaborativa entre gestor, professor de classe comum e professor da Educação Especial (EE) é essencial para que a inclusão aconteça na escola. O estágio realizado em sala de aula foi muito importante; pois o acompanhamento do desenvolvimento das atividades de perto, deixa claro que há necessidade do professor utilizar um referente de avaliação e uma forma de registros que possibilitem o acompanhamento da aprendizagem do estudante especial. [G2, 16/09/2014, Fórum]

Observei que já há mudanças em todo processo para atender as diferenças dentro do ambiente escolar por parte da equipe, por isso não me sinto eu-quipe e sim equipe, mas precisamos lembrar que é um trabalho a longo prazo, de persistência e não mudaremos todos nunca, sempre existirá a resistência. vamos pensar naqueles que já se conscientizaram com as mudanças, pois toda mudança requer aceitação e sempre vai existir e estamos aqui para fazer essa diferença independentemente de quanto tempo levar. [G1, 12/10/2014, Fórum]

A partir dos excertos, percebeu-se que os participantes G2 e G3 apresentam a importância da disciplina ao possibilitar identificar e compreender a realidade, necessidades e possibilidades de seus alunos, antes não identificadas. Mas também destacam o contexto favorecedor da Educação Inclusiva ao beneficiar não apenas o EPAEE, mas a todos os alunos. O participante G1 aponta haver o reflexo da proposta inclusiva na unidade com o desenvolvimento do curso, o que possibilitou atitudes positivas em outros membros da unidade.

Quanto aos professores, foram selecionados os seguintes excertos dos participantes P1 e P2:

Boa noite Maria do Carmo e demais cursistas. Tendo como referência os conteúdos desenvolvidos nesta disciplina, pontuo como novidades: mecanismo de avaliação o RAC, bem como os exemplos pertinentes a elaboração de um Plano de Ensino Individualizado voltado ao público alvo da Educação Especial. Confesso que não tinha tido contado com estes temas na maneira que foram apresentados, pois estes desmistificaram, simplificando os processos de documentação e avaliação, antes delegados nos moldes da minha Diretoria de Ensino, no formato somente burocrático sem utilização real dos professores em sala de aula, por conseguinte sendo pouco produtivos. A contextualização e aplicabilidade do RAC, PEI e as atividades de estágio, influenciaram diretamente em sala de aula e na minha prática pedagógica, pois por intermédio destas, pude sistematizar e refletir sobre as competências e habilidades já atingidas e ainda as que não foram alcançadas, tanto de maneira autônoma quanto com auxílio, pelos alunos PAEE (TGD e DI) tendo como base no Currículo do Estado de São Paulo. O replanejar e estruturação da prática pedagógica partindo destes instrumentos viabilizaram também a definição de metas, objetivos, levantamento de recursos e adaptações inseridas na realidade escolar em que atuo. A socialização destes conteúdos com os demais atores envolvidos no estágio: docentes, gestores e pais produziram frutos, pois se tornaram objeto de estudo, de conscientização da importância da Educação na Perspectiva Inclusiva e de qualidade para todos, cultivada nos ambientes escolares, principalmente através de ações presentes em sala de aula. [P2, 12/09/2014, Fórum]

Boa noite. Realmente tudo que aprendi neste módulo foi de grande aprendizagem. Percebo o quanto não sabia de nada, não utilizava e como eu por muito anos deixei meu aluno totalmente fora da situação de aprendizagem. Quanto mais conheço a Educação Especial, mais angustiada fico, pois na escola não acontece nada disso, os profissionais não querem entender e a exclusão tem acontecido de forma constante. Com certeza a proposta de estágio influenciou na minha ação de ensinar. [P1, 04/10/2014, Fórum]

Os professores P1 e P2 apontam o caráter inovador das propostas abordadas na disciplina e o quanto favoreceram sua prática; P1 relata ter o estágio na disciplina influenciado sua prática, mas, ao relacionar com seu desenvolvimento profissional, apresenta que desconhecia as temáticas e o quanto poderia ter auxiliado os EPAEE com quem já trabalhou. O participante P2 apresenta a mesma perspectiva ao abordar a forma correta de utilizar o PAI e como ele auxilia na prática docente, bem como apresenta a proposta de ressignificação de sua prática ao ver novas possibilidades de atuação e no processo reflexivo de replanejar sua prática a partir dos instrumentos estudados.

Diante dos relatos dos participantes identificou-se a partir das narrativas que os gestores tiveram maior contato com os EPAEE, e isso influencia diretamente a condução da gestão no ambiente escolar, pois pode conduzir de forma mais contextualizada uma formação ou orientação. Quanto aos professores, houve uma compreensão de novos conteúdos ou mesmo a utilização de método correto de forma a favorecer os alunos e não ser apenas um documento. Para os participantes, de modo geral, houve uma compreensão dos conteúdos, os estágios se mostraram favorecedores das práticas e da inclusão dos alunos.

Ao compreender que os participantes compreenderam novos conteúdos e souberam articulá-los com a prática a partir da proposta inclusiva a se realizar nas unidades escolares com base na identificação e registro do desenvolvimento individual do EPAEE por meio do PEI, foram selecionadas as atividades dos gestores e foram compiladas no Quadro 14 e dos professores no Quadro 15.

Quadro 14: PEI dos participantes G1, G2 e G3.

Participante	G1
Objetivo	Para o Estudante: Os objetivos principais serão: Aprender comer alimentos saudáveis, aprender a ler rótulos, diferenciar produtos light, diet, porção necessária que o corpo precisa diariamente da variedade de nutrientes e a importância da água no nosso organismo. Para o grupo: , nomear e classificar os nutrientes diferenciar light de diet, saber identificar a quantidade correta dos nutrientes, que uma pessoa deve ingerir por dia. Aprender a ler rótulos, elaborar cardápio saudável, identificando valores nutricionais(gordo / magro).
Habilidades	Identificar as características de um gênero textual; Relacionar texto e imagem; Identificar o meio no qual um texto é veiculado; Completar frases com base em dados de tabelas; Descrever refeições e ou justificar hábitos alimentares; ; Fazer inferências a partir dos dados apresentados em um infográfico; Classificar alimentos em uma tabela; Propor sugestões em resposta a dúvidas sobre alimentação:Compor um cardápio; organizar e selecionar

	informações; Corrigir um texto entre pares e fazer autocorreção; Fazer edição final com atenção para o aspecto visual do texto.
Conteúdo	Refeições e alimentos; Hábitos alimentares em diferentes culturas; tempo verbal: Present Simple; Léxico relacionado a alimentos; Pirâmide alimentar e grupos de alimentos; Pronomes indefinidos (quantificadores); Verbo Modal Should; Alimentos saudáveis e não saudáveis (junk food); Tabelas nutricionais; Composição de um cardápio com alimentos saudáveis para a cantina da escola, retomando o material produzido e estudado ao longo do tema.
Estratégia	Mediação da interlocutora, da professora da sala regular e dos colegas de classe para realizar as atividades em grupo, utilizando recursos visuais contextualizados e significativos para compreensão dos conteúdos, uso do dicionário, pesquisas interativas, trabalho em grupo para elaborar a pirâmide alimentar, colagens em cartolina para identificar nutrientes que engordam ou que são saudáveis.
Recursos	Revistas, dicionários, computador, rótulos de diversos produtos alimentícios
Participante	G2
Objetivo	Para o estudante: Atender ao uso da tecnologia assistiva enquanto aprende História do século XVII e XVIII; Para a turma: Compreender o momento histórico e a relevância da Queda da Bastilha; Conseguir se apropriar do recurso tecnológico enquanto tecnologia assistiva
Habilidades	Uso da tecnologia assistiva; Exploração do recurso
Conteúdo	Queda da Bastilha
Estratégia	Para o aluno: utilização das legendas do filme que tratará da Queda da Bastilha. o filme será o recurso estratégico mais utilizado para a apresentação do tema, legendando enquanto assiste a deficiência deste aluno Para o grupo: Leitura e interpretação
Recursos	Um filme
Participante	G3
Objetivo	Não apresentou
Habilidades	Trabalhar essencialmente com as 4 operações e sua ordem na resolução de expressões; Localização de pontos em uma reta para o trabalho com sequência numérica;
Conteúdo	Números e sequências; Conjuntos numéricos; Regularidades numéricas: sequências; Progressões aritméticas e progressões geométricas
Estratégia	Uso do papel quadriculado para a construção de gráficos, além da busca de estratégias para o domínio das 4 operações nos diversos contextos que fazem parte da rotina escolar da turma por meio do uso do material dourado. Pelo fato de observar certa dificuldade em algumas situações dentro dos conteúdos do primeiro bimestre por parte de alguns alunos da turma faz-se pertinente que aconteça a participação de todos junto às atividades propostas para a aluna PAEE nesse período de aprimoramento de tais conteúdos.
Recursos	Material dourado; Papel quadriculado; Imagens; Atividades dirigidas (ex. ligar os pontos) E tudo o que for possível de ser trabalhado no concreto para a compreensão da aluna diante dos conteúdos apresentados.

Fonte: Autoria própria.

Os gestores se pautaram em componentes curriculares específicos, a saber, português, história e matemática. A partir da análise, segundo as aprendizagens de conteúdos propostos por Zabala (2010), G1 apresenta em sua proposta uma aula na qual trabalha a pirâmide alimentar com alimentos saudáveis; para isso, utiliza como conceito factual a mediação interlocutora e recursos visuais, conceito e princípios Refeições e alimentos; Hábitos alimentares em diferentes culturas; tempo verbal: Presente Simple; Léxico relacionado a alimentos; Pirâmide alimentar e grupos de alimentos; Pronomes indefinidos; Verbo Modal Should; Alimentos saudáveis e não saudáveis; Tabelas nutricionais. Como conceito

procedimental o aprender e identificar, como conceito atitudinal o trabalho em grupo. Assim abordou todos os conteúdos proposto por Zabala.

G2 aborda o tema Queda de Bastilha; para isso, o participante utiliza como elemento principal de sua proposta a estratégia do vídeo, seguida da leitura e interpretação de texto. Para G3 não apresenta o seu objetivo, mas define que pretende trabalhar as quatro operações matemáticas, sequência numérica e pontos na reta. Utiliza-se dos elementos como estratégias coletivas de ensino com base em aulas expositivas com o auxílio de recursos comuns em sala de aula, mas sempre direcionando a atividade para o EPAEE.

Os gestores apresentaram seus PEI, conforme demonstra o Quadro 15:

Quadro 15: PEI dos participantes P1, P2 e P3.

Participante	P1
Objetivo	Objetivo principal é que os alunos neste período desenvolvam as habilidades citadas acima. Objetivo comum é que os alunos neste período desenvolvam a habilidade de identificar problemas e criar soluções que possam ajudá-los a organizar projetos.
Habilidades	Identificar problemas e criar soluções que possam ajudá-los a organizar projetos Utilizar conhecimento sobre a língua (linguístico, de gênero etc.) para a elaboração de textos narrativos.
Conteúdo	Conteúdo de leitura, escrita e oralidade.
Estratégia	Será utilizado estratégia de leitura, procedimentos de leitura, construção coletiva da primeira produção textual, onde o professor e o escriba.
Recursos	Será utilizado vídeos e imagens para garantir a aprendizagem e que seja significativa.
Participante	P2
Objetivo	Autonomia na busca de dados e informações; Possibilidade de entrar em contato com diferentes fontes de informação; Sistematização, desenvolvimento da capacidade de leitura, seleção, organização, análise e esquematização de dados; Sondagem e sensibilização, elaboração de glossário, pesquisa individual, lição de casa, ilustração, questões dissertativas e objetivas; Desenvolvimento de habilidades relacionadas ao domínio de diferentes linguagens de fontes históricas e a compreensão de fenômenos histórico-sociais. Objetivos comuns ao grupo: Os alunos deverão realizar registros de pesquisas sobre os astecas, maias e incas, enfatizando seu poderio econômico, tecnológico, político, e cultural; Destacar sua religiosidade com destaque para a sua cultura, e as variedades introduzidas no setor da alimentação como as batatas, feijões, milho, mandioca e outros.
Habilidades	Leitura e escrita; Seleção de informação; Relação de fatos históricos na linha do tempo; Concentração e associação de ideias.
Conteúdo	As sociedades maias, asteca e inca; Conquista espanhola na América; O encontro dos portugueses com os povos indígenas; Sociedades africanas no século XV; A sociedade no Brasil Colonial: o engenho e a cidade- A viagem de Cristóvão; Colombo para a América; A conquista da América espanhola; O fim do Império Inca.
Estratégia	Sequência lógica didática dos conteúdos. Organização de roteiro e orientação para pesquisa com o acompanhamento do professor. Ilustração de aspectos sobre a economia (agricultura, criação de animais), sociedade (classes sociais) e cultura. Para o grupo: Pesquisa; Produção de síntese; Organização de quadro comparativo.
Recursos	Enciclopédias, livro de apoio didático, internet; aulas expositivas, pesquisa e produção de síntese; recurso da colaboração; imagens e ilustrações; multimídia e audiovisuais; jogos lúdicos; trechos de filmes (desenhos; documentários); história em quadrinhos; textos informativos grifando ideias centrais e Caderno do aluno
Participante	P3

Objetivo	<p>Objetivos comuns ao grupo: Compreender que os conhecimentos matemáticos são meios para entender a realidade; Utilizar os conhecimentos matemáticos para investigar e responder a questões elaboradas a partir de sua própria curiosidade; Conhecimentos relacionados aos números, às operações, às medidas, ao espaço e às formas, ao tratamento das informações; Resolver situações problemas a partir da interpretação de enunciados orais e escritos, desenvolvendo procedimentos para planejar, executar e checar soluções (formular hipóteses, fazer tentativas ou simulações, para comunicar resultados e compará los com outros, validando ou não os procedimentos e as soluções encontradas; Comunicar-se matematicamente apresentando resultados precisos, argumentar sobre suas hipóteses, fazendo uso da linguagem oral e de representações matemáticas e estabelecendo relações entre elas; Sentir-se seguro para construir conhecimentos matemáticos, incentivando sempre os alunos na busca de soluções; Interagir com seus pares de forma cooperativa na busca de soluções para situações-problema, respeitando seus modos de pensar e aprendendo com eles.</p> <p>Objetivos para o estudante: Utilizar números para expressar quantidades de elementos de uma coleção e para expressar a ordem de um elemento em uma sequência; Utilizar diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, formação de pares, estimativa e correspondência de agrupamentos; Analisar, interpretar, resolver e formular situações-problema, do campo aditivo (comparação, composição e transformação), por meio de estratégias pessoais; Identificar dias da semana e dias do mês, explorando o calendário; Relacionar dia, mês e ano presentes na escrita de uma data; Reconhecer algumas cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro usadas no dia a dia; Preencher fichas de identificação pessoal com dados como idade, altura, número de irmãos, peso etc.</p>
Habilidades	Priorizar estratégias nas quais o estudante confronte seu raciocínio com o dos colegas nas discussões em grupo, justificando sua escolha e registrando suas próprias hipóteses buscando resolver situações-problema com mais autonomia.
Conteúdo	Números; Operações; Espaço e forma; Grandezas e medidas; Tratamento da informação.
Estratégia	Roda de conversa sobre o conteúdo a ser trabalhado; Uso do livro didático; Utilização de fichas; Pesquisas na internet; Jogos pedagógicos.
Recursos	Materiais concretos, jogos pedagógicos, calendário, cédulas e moedas do sistema monetário, livro didático do aluno.

Fonte: Autoria própria.

Os professores pautaram seu PEI em temas que envolvem a leitura e escrita e questões matemáticas. P1 apresenta a proposta de leitura, escrita e oralidade; para isso, se utilizou de estratégias como construções coletivas e individuais, recursos como vídeos e imagens. Assim abordou uma perspectiva inclusiva ao utilizar diferentes recursos, pautar-se em construções coletivas e individuais para a construção da matéria. O participante P2 também abordou a leitura e escrita, mas envolvidas na disciplina de história; nela apresenta como estratégias, como uma sequência lógica dos fatos, acompanhado pelo professor em aulas expositivas. Como recursos, utilizou-se de enciclopédias, livro de apoio didático, internet, pesquisa, imagens e ilustrações, multimídia e audiovisuais, jogos lúdicos, trechos de filmes (desenhos, documentários), história em quadrinhos, textos informativos, grifando ideias centrais e caderno do aluno. Apresentou o participante estratégias e recursos que proporcionam uma visão e direcionamento inclusivo para o EPAEE, tendo em vista os diferentes elementos a serem trabalhados na aula.

O participante P3 apresentou em sua proposta um plano para uma aula de matemática, em que apresentou como estratégias a roda de conversa que envolve também o conteúdo,

valores por trabalhar diferentes valores e regras ao utilizar essa proposta coletiva. Como recursos, utilizou-se de diferentes propostas como materiais concretos, jogos pedagógicos, calendário, cédulas e moedas do sistema monetário, livro didático do aluno e fichas. Percebeu-se nas propostas do participante uma visão realista da sua realidade com propostas que abordam as capacidades dos alunos e favorecem a aprendizagem de todos, além do EPAEE.

Por fim, observou-se que tanto os professores em seu componente curricular quanto aos gestores, ao atuarem em componentes curriculares específicos, a saber, português, história e matemática, apresentaram elementos para o desenvolvimento do EPAEE dentro da temática das aulas. Configuraram propostas que versavam sobre os conceitos trazidos por Zabala (2010) e o apresentaram numa proposta inclusiva, ao trabalharem o mesmo conteúdo que o restante da sala, porém com estratégias específicas para o EPAEE para que, diante de suas capacidades e habilidades, pudessem alcançar os objetivos propostos.

No decorrer da disciplina D07 – Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico, os participantes apresentaram em suas narrativas elementos sobre a sua prática a qual relacionam aos conteúdos da disciplina. Os gestores G1, G2 e G3 apresentaram os seguintes excertos a respeito de sua prática frente a disciplina 7:

No meu trabalho como gestora procuro proporcionar tudo que tenho visto em relação aos textos oferecidos pelo curso à minha equipe, pois já nos apropriamos de um espaço nas ATPCs para esse espaço de formação. Confeccionamos relógios, com ponteiros em Libras, dominós, uma brinquedoteca com materiais diversos de alfabetização, compramos diversos jogos educativos e acreditamos que nossos alunos tem um grande potencial, alguns deles já estão inseridos no mercado de trabalho. [G1, 16/12/2012, Fórum, D7]

Achei muito interessante o texto sobre Tecnologia Assistiva pois nos esclareceu muito sobre os recursos. [G2, 14/10/2012, Fórum, D7]

Olá pessoal. Penso que essa disciplina tenha sido a mais rica no que diz respeito à aprendizagem no presente curso, pois trata-se da parte prática na rotina dos alunos PAEE. Desta forma, como parte da equipe gestora, minha aprendizagem cocorre sempre com a observação em todas as áreas. Em nossa escola temos uma aluna com deficiência múltipla, a qual tem uma intérprete em sua rotina pedagógica. Durante o curso essa foi uma das alunas que mais contribuiu com meu processo de ensino e aprendizagem, pois com ela e sua intérprete pude observar e até mesmo por em prática situações que, para mim, foram inovadoras. Uma situação que me surpreendeu muito foi sua participação nas aulas de matemática, nas quais a intérprete utiliza de vários recursos para que a aluna participe efetivamente, não ficando à margem perante os demais alunos da sala. [G3, 23/12/2012, Fórum, D7]

Olá tutora e colegas, Assim como vários de vocês também fiz uso de TA de baixo custo para começar a manusear tais tecnologias... Os resultados foram surpreendentes... Em nossa escola são vários os alunos PAEE, porém nem todos são totalmente comprometidos e conseguem participar das atividades propostas. Dentro de suas limitações, mas participam! Um deles não pára dentro da sala de aula, então

recebi orientação da equipe do CAPE com sugestão para aplicar uma rotina adaptada, na qual fiz uso também de alguns recursos de TA de baixo custo. Realmente foi pontual sua melhora na rotina da escola. *Diante dessa pequena experiência pude observar o quanto podemos contribuir com os alunos por meio de simples modificações em nossa maneira de pensar e de agir no que se refere ao PAEE.* [G3, 23/12/2012, Fórum, D7]

[...] *Muito embora não tenhamos muita experiência na prática, mas quando temos acesso a tais materiais descobrimos muitas situações que podem ser exploradas tanto em sala de aula quanto fora, destacando a importância dos mesmos na vida de uma criança que apresenta necessidades educacionais especiais. Um abraço e vamos aprendendo...* [G3, 20/11/2012, Fórum, D7]

Os gestores apresentaram o tema como um dos temas que mais contribuem para a prática docente; para o gestor G1, a temática foi tão relevante que o material do curso foi levado a unidade escolar para trabalhar na formação dos professores, com a confecção e aquisição de diferentes materiais para a brinquedoteca da escola. Para G2 a disciplina possibilitou um esclarecimento sobre o tema. Enquanto para G3, essa foi a disciplina que mais contribuiu para a prática docente, possibilitando a mudança da realidade educacional com pequenas adaptações e ressalta como a Tecnologia Assistiva pode ajudar dentro e fora da sala de aula.

Percebe-se que a temática assim como apresentam as narrativas foram ressignificadas na prática dos gestores de forma a proporcionar maior esclarecimento do tema e uma efetiva modificação das propostas pedagógicas nas escolas.

Para os professores P1, P2 e P3 apresentaram os seguintes excertos a respeito de sua prática frente a disciplina 7:

Olá Sérgio. Gostei muito da sua dinâmica de sensibilização, por conseguinte a construção da TA, parabéns. Vou sugerir a aplicação desta com a equipe escolar a qual faço parte, pois esta percepção de como a inclusão e as pessoas com necessidades educacionais especiais são recebidas pelo grupo são pontos de partida essenciais para construirmos um ambiente escolar inclusivo, sem rótulos e discriminação. [P2, 15/11/2014, Fórum, D07]

Olá José Luciano. Gostei muito da TA de baixo custo que você disponibilizou: “jogo da memória” contendo imagens relacionadas aos jogos e brincadeiras. Gostaria de saber se você poderia me enviar em um arquivo estas imagens para utiliza-las com os estudantes com DI, pois este recurso visual aliado a ludicidade é uma excelente estratégia de ensino para este grupo. [P2, 17/11/2014, Fórum, D07]

Em minha sala de recurso DI procuro sempre utilizar alguns recursos de TA, realizo pesquisas para aprimorar e buscar sempre estratégias e jogos diversificados para auxiliar meus alunos na suas aprendizagens. [...] [P3, 14/12/2014, Fórum, D07]

Boa tarde! A tecnologia Assistiva para mim é um termo novo, não conhecia nada a respeito pensava que era somente uma questão tecnológica. Podemos perceber que

é uma grande ferramenta que pode nos auxiliar no cotidiano de nossos alunos com deficiência [...] [P1, 14/10/2014, Fórum, D07]

[...] Parabéns José Luciano, realmente o Goalball é um esporte muito interessante, também vivencio em minhas aulas com algumas adaptações. Fica a dica para quem quer praticar, mas não tem a bola com giz (TA) assim como eu, utilizo uma bola comum de basquete enrolada em vários sacos plásticos para fazer barulho. [P2, 14/10/2014, Fórum, D07]

[...] Nossa função como educadores é direcionar ações que visam concretizar as habilidades e potencialidades dos alunos PAEE, através de acessos a recursos que auxiliem na aprendizagem significativa. [P3, 14/10/2014, Fórum, D07]

Os professores apresentaram em suas narrativas diferentes aspectos sobre a Tecnologia; P1 relata que desconhecimento do tema, mas que, a partir da disciplina a percebe como uma ferramenta para o trabalho com os EPAEE. Em contrapartida, o P2 apresenta uma prática que já envolvia a Tecnologia Assistiva, realiza nessa perspectiva interações entre os colegas do curso com troca de experiência e de materiais que podem ser utilizados na realidade de cada participante. Por fim, P3 ressalta já trabalhar com os recursos e estar sempre atualizado e diversificado para melhor atender os alunos, e realiza um apontamento sobre a necessidade da utilização da Tecnologia Assistiva ser direcionada a partir das potencialidades e habilidades dos alunos.

Constata-se que os professores P2 e P3 já conheciam os recursos e já os utilizavam, diante disso apresentaram apontamentos importantes e compartilhamentos de experiências. Quanto ao P1, apesar de não conhecer anteriormente, compreendeu e articulou com sua prática.

A fim de vislumbrar como os participantes desenvolveram na prática os recursos de Tecnologia Assistiva nas unidades escolares, os relatos dos participantes na construção das estratégias utilizadas com o EPAEE apresentam diferentes propostas, como apresenta o Quadro 16:

Quadro 16: Elaboração de estratégias para serem utilizadas com o estudante público-alvo da Educação Especial dos participantes.

Participante	Atividades de TA	Estratégia
G1	A professora desenvolverá o tema sexualidade com a sala de 9º ano, junto à interlocutora, utilizando textos diversos, caderno do aluno, livro didático, vídeos, materiais diversos.	Aprendizagem por meio da imitação a partir de um modelo: Após a professora desenvolver o tema e trabalhar todo o assunto proposto, os alunos serão divididos em grupos de 4 alunos para a confecção de portfólios que serão apresentados em forma de seminários pelos alunos em sala de aula para todos os alunos; Aprendizagem por instruções: A proposta apresentada pela professora será modelo de aprendizagem para todos os alunos da sala e, principalmente, para o aluno PAEE. Com a ajuda da professora interlocutora ele será capaz de realizar o trabalho em forma de desenhos, pois desenha

		<p>muito bem e transmitirá o que aprendeu em Libras.</p> <p>Aprendizagem por meio de dicas ou respostas: A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.</p>
G2	O trabalho será realizado com professores que trabalham com aluno surdo do 8º ano.	Não apresentou.
G3	O professor irá propor atividades de resolução de problemas de matemática, utilizando a adição e subtração. Alguns problemas serão propostos aos alunos com deficiência intelectual que os resolverão usando tecnologia assistiva, ou seja, instrumentos que facilitam a visualização da soma e da subtração.	<p>Aprendizagem por meio da imitação: a partir de um modelo: Primeiramente o aluno irá realizar a atividade com a mediação do professor: a montagem da resolução do problema já pronta e ele, com o auxílio da prancheta de números, dará o resultado da operação.</p> <p>Aprendizagem por instruções: Nessa fase, o professor dará as instruções ao aluno, fazendo com que levante hipóteses até chegar na operação adequada ao problema. Depois, ainda utilizando a prancheta de números, o aluno organizará a operação e chegará ao resultado.</p> <p>Aprendizagem por meio de dicas ou respostas: O aluno resolverá a situação problema por meio das dicas no enunciado dadas pelo professor. Algumas palavras-chave como soma, total, perder, a mais, a menos etc, darão ao aluno o caminho para saber qual das operações deve fazer. O professor sempre será o mediador da atividade, pois tem o papel de auxiliá-lo na sequência de atividades.</p>
P1	Realizarei uma atividade com prancha frasal para aluno DI. Levarei para ele uma sequência de imagens e algumas letras que ele já conhece, para que consiga construir uma frase dentro do seu contexto. Para isso irei contar uma pequena história para que se familiarize com a sequência das palavras e imagens.	<p>Aprendizagem por meio de dicas ou respostas: Estratégia de leitura e procedimentos para construção da escrita por meio de letras e imagens; Primeiramente irei ler uma pequena história para o aluno, depois mostrarei as imagens para ele da sequência da história. Em seguida pedirei para ele me contá-la da forma que entendeu. Logo após pedirei para ele observar as imagens juntamente com as letras e montar a sequência de acordo com a frase que escolhemos.</p>
P2	Apresentação e vivência prática do movimento esportivo característico do voleibol: saque, bem como a aplicação de rodízio a partir desta posição e execução do movimento; construção de um esquema de rodízio em forma de jogo e formulação de possíveis estratégias para realizar o rodízio no jogo com dicas.	<p>Aprendizagem por meio da imitação a partir de um modelo: Explicação oral do objetivo da atividade; Demonstração visual e concreta do movimento do saque realizado pelo professor por três vezes. Observação do aluno e repetição da ação individual tendo como modelo o professor e o colega; Demarcação do rodízio (posições) com giz; Demonstração visual e concreta do rodízio realizado pelo professor por três vezes, Repetição da ação individual tendo como modelo o professor e o colega; Repetição do rodízio com a intervenção do professor ao lado auxiliando; Repetição em grupos de seis alunos executando do rodízio simultaneamente, trabalho coletivo e</p>

		colaborativo. Aprendizagem por instruções: Entrega dos materiais; Realização de instruções orais, escritas e visuais para a construção do jogo; Utilizar linguagem simplificada e objetiva; Diversificação das Instruções; Repetição de instruções através de possíveis perguntas dos alunos e intervenção do professor; Atendimento Individualizado. Aprendizagem por meio de dicas ou respostas: Ludicidade; Orientação visual, oral e escrita; Incentivar a manipulação livre do objeto (bolinha) pela quadra desenhada solicitando-a oralmente; Construção individual e coletiva sobre o conceito e execução do rodízio; Dicas, perguntas norteadoras realizadas pelo professor; Feedbacks durante a atividade contextualizando a prática (realizado na quadra) e o objeto concreto: o Jogo.
P3	Jogo dos 7 erros: Atividade realizada no computador em site de jogos educativos, utilizei o site da Turma da Monica. O aluno utilizando o mouse deverá descobrir os 7 erros existentes na gravura clicando na diferença que há entre os desenhos.	Aprendizagem por instruções: Através da instrução oral, explicar ao aluno como proceder para jogar. Aprendizagem por meio de dicas ou respostas: Durante a execução do jogo, se necessário dar pistas ou dicas onde encontrar os erros, para que o mesmo possa encontrar, caso não encontre mostre a resposta.

Fonte: Autoria própria.

A partir das atividades, vislumbra-se que o gestor G1 apresentou uma proposta de projeto sobre sexualidade, na qual apresenta diferentes elementos de estratégias, com propostas voltadas para aspectos visuais com o aluno com Deficiência Auditiva, recursos apropriados a intervenção com ele. O participante G2 não apresentou em sua atividade elementos que descrevessem as estratégias e recursos para sua intervenção. O participante G3 abordou questões sobre a disciplina de matemática utilizando um recurso para a realização das operações; apresentou diferentes estratégias para a realização da proposta com o recurso. Dentre os gestores, identificou-se que abordam com propriedade os temas e apresentaram estratégias condizentes com os recursos para os estudantes.

Quanto aos professores, o P1 utilizou uma prancha de Comunicação Aumentativa Alternativa, para isso, utilizou-se de elementos introdutórios lúdicos, com uma sequência de estratégias de acordo com as capacidades e habilidades dos estudantes. O P2 apresenta uma estratégia de rodízio no jogo voleibol; para isso, utiliza-se de diferentes estratégias, não há na turma um aluno com deficiência no qual o professor tenha se pautado para a realização da atividade. O participante P3 utilizou-se de um jogo dos sete erros de forma digital; para isso utilizou estratégia de instrução e dicas para a compreensão da atividade pelo aluno. A partir das propostas dos professores, observa-se mais detalhamento nas estratégias, sempre com olhar para as capacidades dos alunos de realizarem suas atividades.

Por fim, a partir das narrativas dos participantes, identificou-se que tanto os gestores quanto os professores, em relação às necessidades dos alunos apresentadas no curso pautaram-se em uma modalidade específica, a formação de professores. Assim, no decorrer do curso mostraram a preocupação com seu desenvolvimento profissional, com as especificidades para atuação numa perspectiva inclusiva.

Diante disso foram selecionados alguns relatos que apresentam de que formas os participantes acreditam que melhoram sua prática por meio do curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como apresentam os excertos:

Olá tutora e pessoal. Penso que essa disciplina está nos proporcionando reflexões extremamente significativas para o exercício de nossa prática. Tendo em vista a riqueza dos conteúdos, bem como a troca de experiências que acontecem nos encontros presenciais, pode-se dizer que todos nós estamos nos aperfeiçoando a cada atividade, a cada leitura e efetivamente a cada EP. Nossa rotina é rica em desafios e com base nos textos e nas discussões pode-se chegar à conclusão de que estamos no caminho certo. Caminho da busca de novos horizontes para a construção de conhecimentos acerca da Educação Inclusiva. Há que se destacar o coensino como base dessa disciplina, o que nos trouxe grande enriquecimento até mesmo para nossa pesquisa sobre a temática, pois com essa dinâmica podemos enxergar novas perspectivas e conseqüentemente uma solidificação das teorias estudadas, pois com a experiência e conhecimento adquirido de todos os sujeitos envolvidos, bem como com a socialização dos saberes, somos capazes de acertar mais e errar menos. Concordam? [G3, 16/09/2014, Fórum – D5]

Acompanhar as reflexões dos colegas é extremamente interessante; pois nos acrescenta mais experiências. [...] [G2, 20/04/2014, Fórum, D3]

[...] Para isso estamos aqui, construindo conhecimentos sólidos para o exercício de nossa prática. Devemos ter coragem para exercer nossa real função de formadores de opinião e acima de tudo acreditar na transformação que pode ocorrer diante dessa reflexão [...] [G3, 20/04/2014, Fórum, D3]

Boa tarde Paulo. Com certeza há várias formas de ensinar, aprendi muito com este curso, transformou a minha forma de pensar, ver e ensinar. [P1, 18/11/2014, Fórum, D7]

Bom dia caros colegas e tutora. Tive muitas dificuldades para conseguir chegar ao final desta atividade, porém aprendi muito. Pude perceber o quanto a escola apresenta resistência quanto ao PPP e como a inclusão está longe de estar acontecendo até mesmo no papel. Contudo consegui contribuir para um novo olhar desta Unidade Escolar, que repensará seu PPP, contemplando de forma efetiva o PPP. [P1, 02/08/2014, Fórum, D3]

A elaboração do PIP e a participação no fórum foi importante, pois; o grupo apresentou ótimas contribuições que com certeza ampliam nossos conhecimentos e auxiliam na implementação de nossos projetos de inclusão na escola. A interação com os colegas nos mostra que temos caminhos e é preciso o compromisso ético com a educação para uma Gestão Democrática que contribua para uma cultura inclusiva nas escolas. [G2, 15/07/2014, Fórum, D3]

Boa tarde! Foi uma experiência incrível que eu vivi. Meu plano de ação foi desenvolver uma situação de aprendizagem com um aluno portador de encefalopatia

crônica infantil, não progressiva, com quadro motor de quadriparesia espástica e hipertonia. [P1, 18/11/2014, Fórum, D7]

Com a apresentação dos excertos, fica nítido como os participantes puderam refletir sobre os conteúdos e atividades propostos no curso com sua realidade e, conseqüentemente, puderam definir ainda que teoricamente os parâmetros para sua prática. É certo que diferentes fatores contribuem para a mudança de postura, reflexão e ação pedagógica, porém as formas com foram trabalhados no curso as temáticas, produzirão ou produzirão frutos nas práticas a favor da Educação Inclusiva.

A partir das narrativas escritas dos participantes e a análise, constata-se que as disciplinas e as propostas de estágio proporcionaram uma ressignificação do pensamento pedagógico, dos conteúdos e da prática desses participantes. A articulação da teoria, atividades individuais e coletiva, encontros presenciais e estágio possibilitaram aos gestores conhecer a realidade dos estudantes das unidades onde trabalham num contexto diferente, com outro olhar e formação, e aos professores, identificar novas possibilidade de trabalho, propostas que envolvem diferentes estratégias e recursos a fim de superar as barreiras encontradas no cotidiano das escolas.

As atividades de estágio apresentaram uma elaboração do pensamento pedagógico bem estruturada para uma prática inclusiva, com objetivos, identificação das capacidade e habilidades a serem trabalhadas, estratégias e recursos adequados à realidade da escola e dos alunos, algumas atividades necessitariam de ajustes, mas essencialmente dentro de propostas inclusiva, visto que o curso prioriza uma mudança de concepções e práticas para a promoção da Educação Inclusiva.

Diante da realidade apresentada nas narrativas, os participantes avançaram na elaboração das atividades, discussões e elaboração das propostas de estágio, apresentando progresso em seu desenvolvimento profissional, ao pensá-lo como apresenta Marcelo (1995) como um processo em construção contínua, ou seja, ainda que os participantes não tenham ressignificado todos os conteúdos oportunizados pelo curso, haverá momentos ainda em sua carreira que eles serão novamente retomados e redefinidos na prática docente.

Os participantes apresentaram em suas narrativas uma real compreensão do que é a educação inclusiva, ao não reduzir o conteúdo proposto na disciplina, mas favorecer seu desenvolvimento com diferentes estratégias e recursos, possibilitando uma flexibilidade na condução das aulas. Carvalho (2007) apresenta essas alterações como adaptações curriculares, compreendidas como “[...] modificações espontaneamente realizadas pelos professores, e

também em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades de aprendizagem” (CARVALHO, 2007, p. 105). Vislumbra-se que os participantes superaram a compressão da inclusão com a inserção dos alunos em sala de aula, mas sim com propostas de ensino e aprendizagem de forma contextualizada e significativa.

A partir da análise das atividades dos gestores percebeu-se que a existência de um distanciamento da sala de aula, acredita-se que seja em razão da natureza da atividade da gestão, visto que permite diferentes propostas e atuação administrativa e formativa no exercício da função.

Para além do que previsto identificar na análise das práticas no estágio, constatou-se que o curso se utilizou de modelos e protocolos para a realização dos estágios com a sistematização do pensamento pedagógico. Essa estrutura serviu como norte para a condução e reflexão dos componentes essenciais para uma compreensão da realidade e articulação com objetivos, procedimentos e avaliação. No entanto, percebeu-se que em algumas atividades, para os participantes que se utilizam desses modelos e protocolos, houve uma limitação da reflexão e sistematização do pensamento. Acredita-se que para as próximas versões do curso possam ser utilizados os instrumentos, porém identifica-se como necessário ao menos um campo onde possa haver observações complementares ou uma flexibilidade na estrutura.

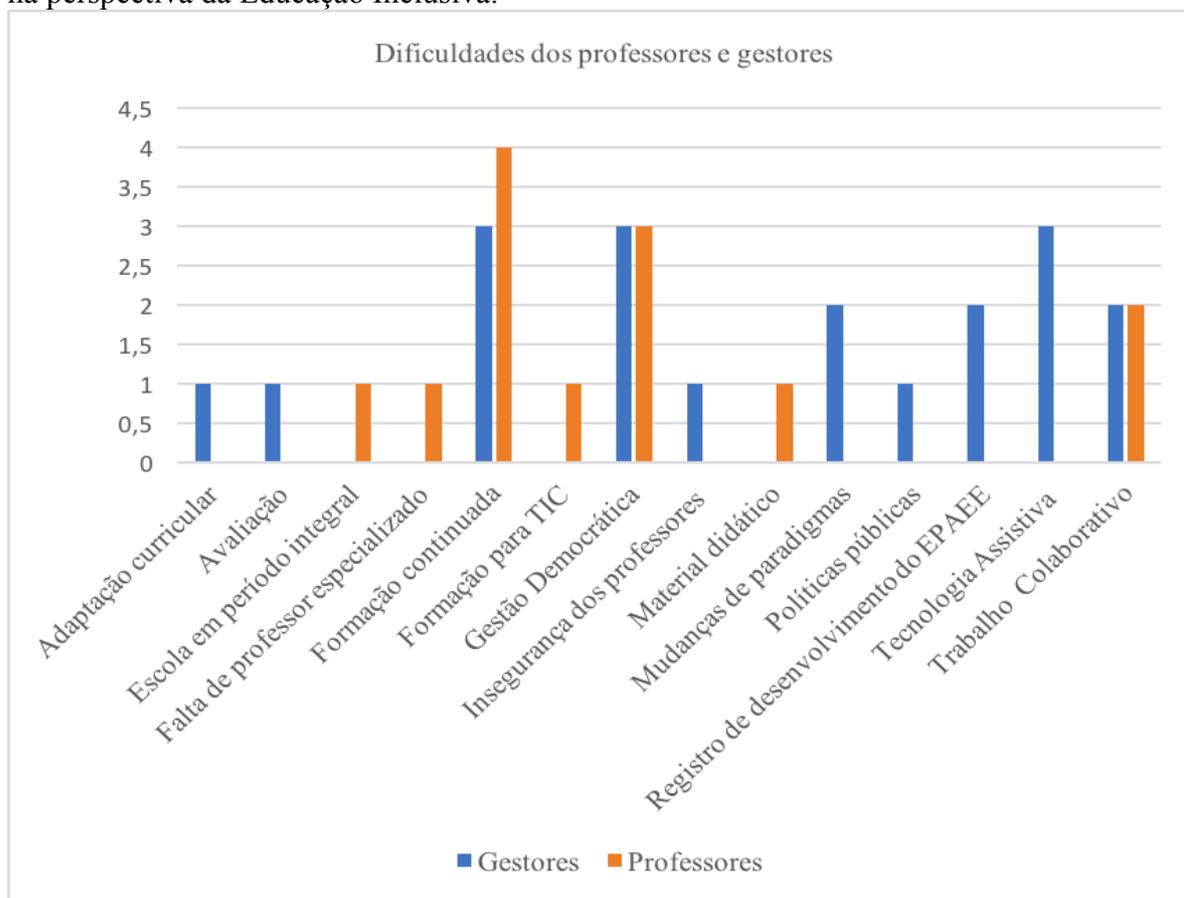
4.4 As dificuldades apresentadas por professores e gestores para a promoção da Educação Inclusiva.

A fim de identificar como se alteraram as dificuldades dos participantes no decorrer do curso, tomaram-se como base as dificuldades prévias identificadas e indicadas no tópico 4.2 do presente capítulo. A partir delas, foram coletadas outras narrativas que permitiram identificar como permaneceram ou se alteraram ao longo do curso; para isso, utilizou-se das atividades dispostas nas disciplinas D03 - Gestão Democrática e Projeto Pedagógico, D05 – PEI e Ensino Colaborativo e D07 – Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico e Trabalho Acadêmico.

Ao buscarmos apreender as dificuldades dos participantes no decorrer do curso, foram tomadas como base as atividades realizadas nas disciplinas anteriormente apresentadas. Foram selecionadas as narrativas que instigaram quanto à compreensão e reflexão das dificuldades identificadas para a promoção da Educação Inclusiva, sempre retomando a realidade do participante e refletindo a luz da discussão. As respostas dos participantes nos

fizeram perceber que, ao apresentarem suas necessidades pessoais, comparecem poucas similaridades, entretanto a frequência difere entre os professores e os gestores, como se pode observar no Figura 10.

Figura 10 – Dificuldades dos professores e gestores ao longo do curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.



Fonte: Autoria própria.

Observa-se na figura que houve múltiplas categorias identificadas nas narrativas dos professores e gestores como dificuldades para a promoção da educação inclusiva. Houve maior número de categorias para os gestores, e envolveram temáticas que envolvem aspectos amplos da prática docente e gestão das unidades escolares, enquanto os professores abordaram em sua maioria dificuldades para a atuação docente.

A multiplicidade de categorias surge em razão da coleta a ser realizada a partir da articulação de diferentes ferramentas, da reflexão dos conteúdos, realização e reflexão das propostas de estágio e o Trabalho Acadêmico. Diante da diversidade de atividades analisadas identificou-se que as dificuldades foram se especificando conforme o ingresso de cada disciplina estudada.

Ao partir das dificuldades prévias, foram identificadas oito categorias, a saber: conhecer os conceitos básicos, formação de professores, respeito e valorização, superar o preconceito, despreparo do professor, inclusão, mudança do olhar e políticas públicas.

Surgem novas dificuldades que a partir da análise foram classificadas em quatorze categorias, ao compreendê-las quanto à natureza, identificaram-se três grandes blocos temáticos, conforme apresenta o quadro 17:

Quadro 17 - Blocos temáticos referente às dificuldades dos participantes.

Blocos temáticos	Dificuldades
Didático	Adaptação curricular; Avaliação; Material didático; Registro de desenvolvimento do EPAEE.
Formativo	Formação continuada; Formação para TIC; Insegurança dos professores; Mudanças de paradigmas; Tecnologia Assistiva.
Político	Escola em período integral; Falta de professor especializado; Gestão Democrática; Políticas públicas; Trabalho Colaborativo.

Fonte: Autoria própria.

Percebeu-se, a partir das categorias identificadas, que, de modo geral, os participantes abordaram elementos que envolvem a aplicação da política no âmbito educacional, diferentes propostas formativas para professores e gestores e elementos didáticos aplicados diretamente em sala de aula.

Com a análise das dificuldades no decorrer do desenvolvimento no curso percebeu-se que algumas não foram mais retomadas ao longo do curso, enquanto outras se mantiveram, a saber: formação de professores, o despreparo do professor, a mudança de olhar e as políticas públicas.

Como categorias comuns entre professores e gestores foram identificadas: formação continuada, gestão democrática e trabalho colaborativo, como se pode observar no Quadro 18:

Quadro 18 - Dificuldades de professores e gestores quanto formação continuada, gestão democrática e trabalho colaborativo.

Dificuldades	Narrativas
Formação Continuada	Para que haja realmente a inclusão escolar do estudante é necessário trabalho de conscientização para os professores quanto à necessidade de um trabalho diferenciado e participação nos cursos de capacitação, especialmente como este que contribui muito para a nossa prática. [G2, D05, 02/10/2015, Atividade] [...] e os professores, por sua vez, não têm alternativa a não ser a de obter

	<p>informações por meio de cursos de formação continuada, preparando-se adequadamente para receber esses estudantes. [P1, Trabalho Acadêmico]</p> <p>Para a efetivação da inclusão deste estudante, faz-se necessário investir na formação dos professores e gestores da Unidade Escolar, parceria com professor especializado e o incentivo da participação colaborativa e coletiva. [P2, D05, 29/08/2014, Atividade]</p>
Gestão Democrática	<p>[...] por isso não me sinto eu-quipe e sim equipe, mas precisamos lembrar que é um trabalho a longo prazo, de persistência e não mudaremos todos nunca, sempre existirá a resistência. [G1, D05, 12/10/2014, Fórum]</p> <p>[...] pois muitas vezes vemos professores calados diante de situações nas quais poderiam dar sua contribuição mudando o rumo da situação em destaque. Por isso a Gestão Democrática deve sair do papel e estar presente e ser uma constante em nossa rotina de trabalho. [G3, D03, 20/05/2014, fórum]</p> <p>Considero importante a gestão democrática que proporcione um trabalho cooperativo e colaborativo. Que receba o apoio da equipe multidisciplinar para estabelecer pautas de trabalhos conjuntos e também as adequações na proposta escolar e curricular. [P1, D05, 03/10/2014, Atividade]</p>
Trabalho Colaborativo	<p>É importante que todos os professores trabalhem em parceria com o professor que auxilia a aluna, a professora interlocutora, somente a partir dessa parceria pode-se garantir a aprendizagem da aluna com sentido e significado [...] [G3, D05, 29/10/2014, Atividade]</p> <p>Considero importante a gestão democrática que proporcione um trabalho cooperativo e colaborativo. Que receba o apoio da equipe multidisciplinar para estabelecer pautas de trabalhos conjuntos e também as adequações na proposta escolar e curricular. [P1, D05, 03/10/2014, Atividade]</p> <p>Através deste trabalho elaborado, pode-se observar que para educação inclusiva acontecer torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe pedagógica da escola no planejamento de ações e propostas voltadas à temática. [P1, Trabalho Acadêmico]</p>

Fonte: Autoria própria.

Os professores e os gestores apontaram essas dificuldades como essenciais para a promoção da Educação Inclusiva, e com destaque para o Trabalho Colaborativo, Formação Continuada e Gestão Democrática como maior incidência dos participantes.

A proposta de Trabalho Colaborativo já foi apresentada e discutida na presente pesquisa, compreendida como aquela que se propõe a trabalhar “com” o outro, em parceria, com objetivo comum. Envolve diferentes pessoas da comunidade escolar, atua como uma equipe, uma relação de igualdade, tolerância e aceitação de diferenças entre sujeitos. (LACERDA; RINALDI, 2016; CAPELLINI, 2004; CARAMORI, 2014). Ela apresenta-se como importante ferramenta para uma construção da cultura inclusiva nas unidades escolares na atualidade; ao atingir seu objetivo, necessita da compreensão e trabalho conjunto de

diferentes sujeitos, tornando-se uma ferramenta de mudança de concepções, cultura, paradigmas.

Quanto à Formação Continuada dos professores e gestores, é o tema do presente estudo e foi apresentado e abordado anteriormente, configurando-se como parte do desenvolvimento profissional docente (IMBERNÓN, 2010; RINALDI, 2016; GARCIA, 1995) apresenta uma proposta de articulação em diferentes níveis e modalidades, segundo uma definição legal, a formação continuada compreende diferentes formas como as coletivas, organizacionais e profissionais, no entanto possui como foco a ação docente, sua ressignificação ao [...] repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica [...] (BRASIL, 2015, p.13)

Ao pensarmos nas propostas formativas com vistas à formação no contexto da promoção da Educação Inclusiva com os professores, diferentes autores trabalham com a temática, como Caramori (2014), Santos e Ramos (2014), Gakiya (2012) e Capellini e Fonseca (2010). Assim, como na área para gestores, se dedicam autores como Pozzatti e Reali (2007), Silva Junior e Oliveira (2015), Melo e Ferreira (2006) e Freitas (2014).

A Gestão Democrática foi trabalhada na disciplina 03, o tema é compreendido como um princípio para as escolas públicas, garantido pela Constituição Federal de 1988, ao apresentar “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” assim a legislação condiciona a gestão democrática apenas às escolas públicas e à definição de uma legislação complementar. Seguindo os preceitos da constituinte, a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 14 reafirma o princípio e garante às unidades escolares sua definição a partir “I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; [...]” (BRASIL, 1996).

Santos (2008), ao realizar um estudo sobre as definições teórico-práticos da gestão democrática, apresenta a necessidade de mudanças na unidade escolar a favor da classe trabalhadora e não da ideologia do capital, apresentando como um caminho árduo. Dessa forma Silva, Moraes e Oliveira (2011) apresenta a articulação da gestão democrática, educação inclusiva, formação docente e suas implicações no currículo; para os autores, as temáticas estão envolvidas e são condicionantes “Os processos de ensino e de aprendizagem são imbricados com a questão curricular que, por sua vez, impacta nos programas, avaliações, metodologias, gestão, entre outros.” (SILVA; MORAES; OLIVEIRA, 2011, p. 5001). Para os

autores, o processo de Gestão Democrática pressupõe entre outros elementos autonomia financeira e curricular, participação de todos da escola de forma participativa, esse processo possibilita uma perspectiva de planos para inclusão escolar.

Ao analisarem as dificuldades atribuídas pelos professores a partir dos blocos temáticos apresentaram as dificuldades como se apresentam no quadro 19:

Quadro 19 - Blocos temáticos referente às dificuldades dos professores.

Blocos temáticos	Dificuldades
Didático	Material didático.
Formativo	Formação continuada; Formação para TIC.
Político	Escola em período integral; Falta de professor especializado; Gestão Democrática; Trabalho Colaborativo.

Fonte: Autoria própria.

Nos dados do Quadro 20, observa-se que os professores pautaram suas dificuldades em temas voltados, em sua maioria, ao aspecto político, porém são dificuldades que envolvem diretamente a prática na sala de aula. As voltadas à Formação Continuada, Trabalho Colaborativo e Gestão Democrática apresentaram-se como categorias comuns entre professores e gestores e foram discutidas anteriormente, razão pela não serão retomadas.

O participante P2 apresenta a dificuldades de compreender as necessidades dos alunos e destaca a compreensão da proposta de educação em período integral, bem como a falta de profissionais especializados, como apresenta os excertos:

[...] um agravante perante o aluno, é que o mesmo *estuda em período integral*, talvez fosse necessária uma redução na jornada de estudo, pois no período da tarde o aluno tem muito sono. [P2, D05, 29/08/2014, Atividade]

[...] *também é um problema na minha Diretoria de Ensino, pois solicitamos o professor itinerante na área de DI, as aulas já estão para a atribuição, mas não dispomos de profissionais até o presente momento.* [P2, D05, 13/09/2014, Fórum]

A proposta de atendimento aos EPAEE, segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é de que seja ofertado o Atendimento Educacional Especializado no contraturno das aulas no ensino comum de forma complementar ou suplementar, o que leva a compreender a narrativa do participante P2 não seja necessariamente da escola em período integral, mas a dupla frequência do estudante, além do ensino comum, nos dias selecionados para o atendimento pelo SAPE.

Quanto à proposta formativa, os professores apresentaram duas vertentes, P1, P2 e P3 que abordam formação continuada; o P3 especificamente apresenta a necessidade da formação para utilização das TIC, como demonstram os excertos:

A formação continuada do professor, estudo e orientações quanto ao trabalho com a inclusão, número reduzido de alunos na sala, material, etc. [P3, D05, 07/09/2014, Atividade]

[...] poderemos tornar concreto o que para muitos, ainda é uma grande utopia, algo distante da escola: *a formação de um cidadão crítico, atuante e capaz de transformar a realidade social.* [P2, D03, 20/05/2014, Fórum]

[...] os professores por sua vez, não tem alternativa a não ser *obter informações por meio de cursos de formação continuada, preparando-se adequadamente para receber esses estudantes.* [P1, Trabalho Acadêmico]

Faz-se necessário a *realização de oficinas, ofertadas pelos Coordenadores Pedagógicos ou até mesmo Orientações Técnicas da Diretoria de Ensino, no intuito de desmistificar, propagar e alavancar aplicação desta plataforma digital no contexto escolar.* Assim, considera-se que a escola e seus partícipes, reconhecem a importância das TIC's na aprendizagem dos estudantes com DI, mas caminham a passos lentos quanto à utilização destas como otimizadoras no processo educacional, mostrando a real necessidade de Formação continuada e qualificação do corpo docente nesta área. [P2, Trabalho Acadêmico]

A necessidade quanto à formação continuada apresentada pelos professores já foi apresentada anteriormente como necessidade permanente ao longo do curso e categoria comum entre professores e gestores. Assim, destaca-se entre os professores a necessidade de formação específica para as TIC's, que surge como uma demanda da prática docente. Segundo Menezes (2014), a TIC se apresenta como necessidade contemporânea, uma alternativa para propostas formativas, além de favorecer o âmbito no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando novas possibilidades de estratégias de ensino aos professores.

Quanto às análises atribuídas pelos gestores partindo dos blocos temáticos apresentaram as dificuldades como apresenta o Quadro 20:

Quadro 20 - Blocos temáticos referente às dificuldades dos gestores.

Blocos temáticos	Dificuldades
Didático	Adaptação curricular; Avaliação; Registro de desenvolvimento do EPAEE.
Formativo	Formação continuada; Insegurança dos professores; Mudanças de paradigmas; Tecnologia Assistiva.
Político	Gestão Democrática; Políticas públicas; Trabalho Colaborativo.

Fonte: Autoria própria.

Nos dados do Quadro 20, observa-se que os gestores apresentaram suas dificuldades as quais foram distribuídas de forma igualitária entre os blocos temáticos, sem predominância de um em específico. As dificuldades voltadas à Formação Continuada, Trabalho Colaborativo e a Gestão Democrática apresentaram-se como categorias comuns entre professores e gestores e foram discutidas anteriormente, razão pela qual não serão retomadas.

Os participantes G2 e G3 apresentaram necessidades voltadas a questões didáticas dos professores ao atuarem com EPAEE na sala regular quanto a propostas de adaptação curricular, avaliação e o registro de desenvolvimento do aluno, como apresenta os excertos:

Não são feitas as adequações necessárias para que haja aprendizagem. Há falta de compreensão e colaboração do professor da disciplina durante o desenvolvimento da aula. Não há diferenciação metodológica para facilitar a aprendizagem. [G2, D05, 02/09/2014, Atividade]

O estágio realizado em sala de aula foi muito importante; pois o acompanhamento do desenvolvimento das atividades de perto, deixa claro que há necessidade do professor utilizar um referente de avaliação e uma forma de registros que possibilitem o acompanhamento da aprendizagem do estudante especial. Os recursos utilizados pelo professor da classe não atende a necessidade do aluno (DA) e não há um planejamento voltado à Educação Inclusiva. [G2, D05, 16/10/2014, Fórum]

Penso que o que ainda não está claro para os professores das salas regulares onde esses alunos estão "incluídos" é o registro. Percebo claramente essa prática com as professoras das salas de recursos, porém na sala regular ainda não é uma prática comum. Sabemos que o número de alunos é um dificultador nesse processo, mas, para que aconteça a inclusão de verdade é necessário o registro de cada avanço desses alunos. [G3, D05, 04/10/2015, Fórum]

O participante G2 apresenta em sua narrativa a necessidade de adequações condizentes com as necessidades do EPAEE para facilitar a aprendizagem das estudantes. Tal demanda perpassa necessariamente pela necessidade de avaliações adequadas aos estudantes, segundo Valentim e Oliveira (2013, p. 853) “[...] tradicionalmente as práticas de avaliação desenvolvidas, baseadas, em sua maioria, em medidas quantitativas que desconsideram o processo e valorizam o produto final do aprendizado escolar, tem-se constituído em práticas pouco favoráveis à inclusão.” Para as autoras, a avaliação com EPAEE deve compreender dados que refletem diretamente na indicação de apoio, “[...] possibilitando que a escola faça os ajustes necessários para garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno com DI, compensando suas dificuldades e considerando suas especificidades.” (2013, p. 854).

Assim, a partir de uma avaliação contextualizada com as necessidades, competências e habilidades dos estudantes, cabe ao professor realizar adequação curricular que julgar necessário ao seu contexto; para isso, deve considerar “[...] cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática”.

(BRASIL, 1999, p.32) Para Carvalho (2007) são modificações realizadas espontaneamente pelo professor, estratégias com objetivos específicos aos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a adequação curricular não é a alteração de conteúdos, mas flexibilizar a forma com que é ensinado ao EPAEE, utilizando de outras estratégias, ferramentas e recursos do que tradicionalmente se utiliza com os demais alunos da sala regular.

Destacam também os participantes G2 e G3 a necessidade de propostas avaliativas para os EPAEE, visto que demanda o conhecimento de sua realidade, necessidades, capacidades e habilidades a serem trabalhadas.

Quanto à proposta formativa, os gestores, para G2, mesmo com a formação específica para atuação com EPAEE ainda persistem algumas inseguranças dos professores, como apresenta o excerto:

Mesmo diante de formação específica dentro dos cursos técnicos e superiores de formação docente, ou ainda com a formação especializada para o atendimento da Educação Inclusiva, *ainda é possível notar grande insegurança por parte dos profissionais que atuam na educação regular quando do momento da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.* [G2, Trabalho Acadêmico]

Para o G1, a inclusão de fato ocorrerá se houver a mudança de paradigmas, conforme apresenta o excerto:

O que é importante é uma *mudança de paradigma* de postura para *auxiliar a inclusão* como direito assegurado por leis e pelas diretrizes que norteiam a Educação. É necessário o *professor assegurar esse direito a uma educação de qualidade e criar possibilidades* para que os alunos que estão incluídos possam se apropriar de seus conhecimentos frente as suas especificidades, dentro do coletivo. [G1, D05, 07/10/2014, Atividade]

O participante G3 apresenta a necessidade de se conhecer os recursos de Tecnologia Assistiva, conforme apresenta o excerto:

Penso que *há professores que além de não conhecer, também não se interessam pela temática e muitas vezes acreditam ser mais fácil "lavar as mãos" do que assumir seu papel de formador.* [...] *há muito o que ser aperfeiçoado*, principalmente na construção do conhecimento no que diz respeito à *Educação Inclusiva*, [...] *uma delas é se apropriar dos materiais da TA*, os quais muitos profissionais da aprendizagem não sabem, se quer, de sua existência.[G3, D07, 24/11/2014, Fórum]

O participante G1 apresenta como tema político a necessidade da construção de políticas públicas que possibilitem a articulação entre família e escola nas questões didáticas ao envolver estudantes com Deficiência Auditiva, como apresenta o excerto:

[...] faz-se necessário uma política que contemple não apenas o contexto educacional e de escolarização, mas também o linguístico, familiar e cultural. [G1, Trabalho Acadêmico]

Compreende-se no cenário educacional brasileiro a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) obrigatoriamente como a primeira língua das pessoas surdas, e o português como segunda; essa determinação ocorre por força da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulada pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Porém não há uma obrigatoriedade da participação da família nesse processo, apenas se optar pelo ensino da língua portuguesa na modalidade oral, realizada no contraturno do ensino comum.

Algumas propostas de Secretarias de Educação ofertam cursos, ainda que básicos ou introdutórios, para familiares de pessoas surdas e professores quanto a LIBRAS, visto que o ensino dessas pessoas favorece não apenas a Educação Inclusiva, mas a inclusão social dos estudantes surdos. Maurício (2015) ao fazer uma crítica as propostas de formação realizadas dessa forma e ao investigar uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo, indicou que são necessários cursos para continuidade e aprofundamento a fim de que capacite professores para a atuação com os alunos surdos.

A partir da análise realizada nas narrativas escritas dos professores e gestores no desenvolvimento do curso quanto a suas dificuldades para a promoção da Educação Inclusiva, foram identificadas necessidades mais voltadas a questões quanto a práticas docentes, a ressignificação das políticas educacionais na sala de aula e propostas formativas. Observou-se que as dificuldades estiveram, em sua maioria, relacionadas com a aproximação de questões práticas com origem na realização das propostas de estágios em articulação com os conteúdos teóricos de cada disciplina.

Os gestores apresentaram em suas narrativas questões reflexivas sobre o estágio, o qual permitiu identificar diferentes necessidades, conhecidas ou até então desconhecidas, dentro das próprias unidades na qual trabalham. A identificação dessa realidade é uma oportunidade aos gestores para a realização de propostas de formação continuada em serviço com cunho reflexivo a fim de superar essas dificuldades.

Em contrapartida os professores partiram das práticas docentes e apresentaram necessidades que caminham para a ressignificação na prática de políticas educacionais e formações específicas, indicadas diante da realidade de cada participante.

Evidenciaram as narrativas que os participantes estiveram com mais segurança em compartilhar seus entendimentos, práticas, vivências e críticas quanto a diferentes contextos, tanto em suas atividades individuais quanto nas coletivas. Na ferramenta fórum houve identificações quanto às dificuldades entre diferentes participantes proporcionando diálogos reflexivos. Por fim, identificou-se que as dificuldades apresentadas tanto pelos professores quanto pelos gestores partiram de uma articulação entre os diferentes temas trabalhados no curso o que ocasionou uma diversidade de elementos e contextos, que apresentam ser essenciais para uma mudança da realidade escolar e a promoção da Educação Inclusiva.

4.5 Impacto da formação na ótica dos professores e gestores a partir do Trabalho Acadêmico.

A partir das propostas elencadas no delineamento metodológico, a fim de responder aos objetivos específicos, pretendeu-se revelar o impacto da formação no curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ao compreender, a partir da ótica dos participantes, o impacto deste processo formativo à ‘transformação’ da prática na sala de aula e nas escolas com vistas à inclusão escolar.

Para tanto, partiu-se inicialmente da proposta do Trabalho Acadêmico, identificando sua temática e relacionando seu desenvolvimento e resultados ao processo de aprendizagem de cada participante ao longo das disciplinas que versam sobre a temática escolhida para o desenvolvimento do trabalho final de conclusão do curso.

Os Trabalhos Acadêmicos consistiram na realização de um estudo idealizado e desenvolvido no decorrer do curso, possuindo disciplinas específicas para sua estruturação, a saber: D04 - Metodologia da Pesquisa I: Elaboração do Pré-Projeto de Pesquisa, D06 - Metodologia da Pesquisa II: Elaboração do Projeto de Pesquisa e D08 - Metodologia da Pesquisa III: Elaboração da Monografia de Conclusão de Curso.

Ao chegar à última etapa, a disciplina 08, os participantes contaram com um orientador destinado acompanhar desenvolvimento final do trabalho, o qual contou com um formato de artigo científico. Como uma das orientações do curso os Trabalhos Acadêmicos possuíram como foco as escolas onde cada participante exerce sua função, como tipo de

pesquisa, foi definida a proposta de trabalho de campo, a fim de que os conhecimentos articulados no decorrer do curso pudessem favorecer a realidade nas unidades escolares.

Os participantes realizaram a escolha de diferentes propostas para realização do trabalho final. A partir da análise deles, foi identificado o tema e, conseqüentemente, a forma com que foi trabalhada sua articulação na disciplina correspondente a discussão da proposta, conforme apresenta o Quadro 21:

Quadro 21 - Trabalho Acadêmicos dos participantes.

Participantes	Título do Trabalho Acadêmico	Tema	Disciplina correspondente
P1	Adaptação curricular a serviço do estudante com deficiência intelectual no ensino de língua portuguesa	Adaptação curricular e recursos	D07 – Tecnologia Assisitiva e Recursos de Apoio Pedagógico
P2	O uso das tecnologias de informação e comunicação (tic's) em estratégias para o ensino- aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual	Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).	D07 – Tecnologia Assisitiva e Recursos de Apoio Pedagógico
P3	O lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação inclusiva	Ensino e aprendizagem	D02- Legislação, Ética e Trabalho Docente
G1	O ensino de língua portuguesa para surdo na escola regular	Ensino	D02- Legislação, Ética e Trabalho Docente
G2	Formação docente para educação inclusiva	Formação de Professores	D02- Legislação, Ética e Trabalho Docente
G3	Educação Inclusiva: Realidade significativa por meio do trabalho colaborativo	Trabalho colaborativo	D05 – PEI e Ensino Colaborativo

Fonte: Autoria própria.

Houve uma diversidade na escolha das temáticas para a realização do Trabalho Acadêmico, no entanto os gestores partiram para uma perspectiva de questões que versam sobre a legislação e sua relação com a formação de professores e proposta para o ensino, e a articulação do trabalho colaborativo entre o professor do SAPE e o professor da especialista da sala regular. Enquanto os professores se pautaram em estratégias e recursos para a atuação em sala de aula com os EPAEE.

O participante G1 apresentou em seu Trabalho Acadêmico uma proposta de estudo como objetivo de investigar no âmbito do Ensino de Língua Portuguesa e seu processo de ensino para alunos com surdez em uma escola no interior do Estado de São Paulo. Utilizou para sua coleta de dados um roteiro de observação, realizado com os professores no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e no acompanhamento de aulas.

A fim de identificar o seu processo de conhecimento, reflexão e prática no decorrer do curso foram selecionadas atividades que permitiriam identificar o posicionamento dos

participantes tanto em atividades individuais, quanto em atividades coletivas, assim para o participante G1 foi selecionada a Disciplina 02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente, a saber:

Quadro 22 - Atividades analisadas na Disciplina 02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente.

D02- Legislação, Ética e Trabalho Docente	Ferramenta
Atividade 04 – Leitura do texto 02 – Reflexões sobre Ética e educação: por uma escola para todos e para a promoção da vida -, e elaboração do memorial sobre a prática docente – Parte II	Atividade
Atividade 05 – Refletir a partir da música - Ser diferente é normal - e elaborar o memorial sobre a prática docente – Parte III	Atividade
Atividade 06 –Oficina de Vivências	Fórum
Atividade Avaliativa EP3 - Pesquisa e análise de legislação referente à escolarização de estudantes da Educação Especial	Atividade

Fonte: Autoria própria.

As atividades selecionadas que possibilitaram visualizar um panorama do conhecimento dos conteúdos no curso para a reflexão da realidade contextualizados com sua prática e investigado pelo Trabalho Acadêmico. Assim, identificou-se que o curso possibilitou atividades mais reflexivas com a ferramenta tarefa, enquanto o fórum possibilitou uma articulação com a prática docente.

Com a análise das atividades, observou-se que o participante G1 apresentou suas concepções iniciais sobre a temática trabalhada e foi progressivamente articulando com outros conteúdos e reflexões da prática, como se observa nas narrativas escrita no Quadro 23:

Quadro 23 - Narrativas do participante G1 na disciplina 02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente.

Narrativas do participante G1 na disciplina 02 e no Trabalho Acadêmico	
Atividades realizadas na disciplina 02	<p>Acredito que as legislações nos <i>fortalece para que possamos por em prática nossas ações</i>, e como vice diretora da minha escola <i>faço o trabalho de inclusão bem acirrado com meus colegas</i>. Quando recebi dois alunos surdos, percebi que a inclusão batia a porta e não tinha como fugir dela, <i>fui aprender Libras para auxiliá-los</i>. Em seguida foram contratados professores interlocutores que conversavam entre elas em sinais e provocaram incômodos nos demais colegas. Para amenizar a situação <i>elaborei um curso básico em Libras nos horários de ATPCs para professores e conseguimos ensinar pelo menos o básico da comunicação dos surdos</i>. Com isso incluímos os surdos e os ouvintes em nossa unidade escolar. [G1, 13/05/2014, Fórum]</p> <p>O novo decreto, substitutivo do 6.571/08, ainda mantém o atendimento educacional especializado (AEE) complementar e suplementa [...] Penso que essa exigência é importante e necessária, <i>pois a orientação inclusiva de qualquer de nossas escolas requer a revisão do projeto político-pedagógico, modernizando-o e aprimorando-o, seja em termos das crenças, das políticas e das práticas pedagógicas que a escola planeja e executa</i>. Afinal todos queremos escolas de boa qualidade para qualquer de nossos Sujeitos/Cidadãos enquanto aprendizes com o direito de construção de conhecimentos, de autonomia de pensamento e da autoria de seu projeto de vida. [G1,</p>

	22/05/2014, Atividade]
Trabalho Acadêmico	<p><i>Mesmo com as Lei N° e o Decreto n°, para que os mesmos alcancem autonomia discursiva numa segunda língua, em sua modalidade escrita que é a língua portuguesa, faz-se necessário uma política que contemple não apenas o contexto educacional e de escolarização, mas também o linguístico, familiar e cultural.</i></p> <p>As marcas de domínio de uma língua sobre a outra devem ser eliminadas, a partir do momento em que todos os envolvidos nesse processo tenham <i>consciência do respeito às diferenças</i>, principalmente as linguísticas, buscando através de um <i>trabalho conjunto entre profissionais surdos e ouvintes, uma prática com novas atitudes e novas concepções sobre educar e incluir, pois não é o aluno que se adequa à escola e sim a escola ao aluno sendo surdo ou não.</i></p>

Fonte: Autoria própria.

Ao ler as narrativas identificou-se uma que o participante utilizou em seu Trabalho Acadêmico usando a mesma realidade vivenciada durante o curso, concentrando no trabalho com alunos surdos matriculados na escola em que atua, indicou a necessidade de trabalho com esse público, de formação e capacitação dos professores para melhor compreender o universo do aluno. Maurício (2015), em seu estudo, investigou as propostas formativas em uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo, na qual identificou que as propostas de formação continuada eram cursos de atualização, com conteúdos de caráter introdutório; a autora apresenta serem [...] necessários cursos de formação continuada para que os professores estejam melhores habilitados para compreender o aluno surdo em seus aspectos cognitivos e linguísticos. [...] (MAURICIO, 2015, p.88); a autora ainda apresenta que o Diretoria não tinha atendido as exigências formativas das políticas públicas.

Nas narrativas observou-se também a forte linha das políticas públicas, apresentada como uma base, ao fomentar para novas práticas garantia, como um ponto inicial para o trabalho. Aborda também, dentre outro elemento, o documento político da escola, o Projeto Político Pedagógico, como desmistificados das políticas públicas e norte para o trabalho docente nas unidades escolares.

Diante da realidade vivenciada e refletida pelo participante, estabelece alguns posicionamentos claros e direcionados para a proposta de estudo: apresentou uma análise crítica reflexiva sobre a temática, anteriormente não delimitada, e uma reflexão sobre as estruturas das políticas públicas educacionais no contexto do ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos com a articulação da escola, professores especializados do SAPE e da família.

Um ponto que ressalta é o resgate de um conceitos e concepções sobre a cultura inclusiva, o respeito às diferenças, e a compreensão da proposta inclusiva na qual a escola deve se adaptar-se ao aluno e não o inverso. Outro elemento que foi trabalhado no curso e

contemplado no trabalho final é a proposta trabalho colaborativo¹³, ao abordar o trabalho conjunto de profissionais.

O participante G2 apresentou como proposta de Trabalho Acadêmico identificar a percepção dos professores da sala regular do ensino público acerca da formação docente para atuação na educação inclusiva. Para isso, utilizou questionário pré-elaborado com questões abertas e fechadas com professores de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Com a análise das atividades, observou-se que o participante G2 apresentou suas concepções iniciais sobre a temática trabalhada e foi progressivamente articulando com outros conteúdos e reflexões da prática, como se observa nas narrativas escrita no Quadro 24:

Quadro 24 - Narrativas do participante G2 na disciplina 02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente.

Narrativas do participante G2 na disciplina 02 e no Trabalho Acadêmico	
Atividades realizadas na disciplina 02	<p>[...] <i>Proporcionar condições de reflexão sobre a prática docente no cotidiano escolar. Aprender a conviver com as diferenças.</i> [G2, 29/04/2014, Glossário]</p> <p><i>Os professores precisam ser respeitados e prestigiados, pessoalmente e financeiramente. E a partir de seu compromisso com a escola e com a própria educação, tenha o dever de viver e demonstrar uma vida digna também em sua profissão docente, transmitindo valores em sua própria prática cotidiana, estabelecendo experiências com todas as pessoas, respeitando as diferenças e valorizando todas as suas potencialidades.</i></p> <p><i>Há necessidade de uma reflexão constante sobre a prática docente e da gestão escolar.</i> [G2, 29/04/2014, Glossário]</p> <p><i>Após ler e refletir sobre as colocações dos colegas senti a necessidade ainda de colocar sobre a minha angustia de que ainda temos muito que fazer no nosso cotidiano, para que possamos conviver com a diversidade cultural mas com respeito de verdade, pois todos os dias nos deparamos com ações excludentes</i> [G2, 06/05/2014, Fórum]</p> <p><i>Sinto a necessidade de formação urgente dos profissionais da educação e da própria comunidade escolar quanto à cultura inclusiva. Nós educadores precisamos estar motivados e comprometidos para gerenciar as relações sociais que se estabelecem na sala de aula acolhendo os alunos com deficiência principalmente quanto à aprendizagem escolar, de forma que contribua para a formação de novas gerações, construindo uma cultura inclusiva.</i> [G2, 06/05/2014, glossário]</p> <p><i>Hoje temos que conviver com a diversidade e igualdade de oportunidades. A situação atual da educação Especial e Inclusiva no Estado de São Paulo aponta para a inclusão como um avanço, pois enfatiza que uma escola deve prover recursos e apoios pedagógicos para que o estudante, em sua diversidade, obtenha sucesso escolar sem esperar que ele se ajuste aos padrões de normalidade para aprender.</i> [G2, 06/05/2014, glossário]</p> <p><i>É importante ressaltar que a educação inclusiva encontra-se em destaque nas políticas públicas e tem como propostas as reflexões sobre as práticas docentes e</i></p>

¹³ O tema trabalho colaborativo foi apresentado no Capítulo do Referencial Teórico, páginas 70 a 76.

	<p><i>de gestão escolar, com o objetivo de encontrar meios eficazes para combater as atitudes discriminatórias enfrentadas pelos alunos no ambiente escolar. As legislações em favor da educação inclusiva ainda não conseguem assegurar ao estudante a sua aprendizagem e a sua participação junto à comunidade escolar com oportunidades iguais aos que precisam ser incluídos. As reflexões sobre Ética e Educação são importantes e nos mostra que reconhecer e respeitar qualquer diferença é o grande desafio humano. E a educação tem papel fundamental e pode oferecer caminhos de superação de conflitos e promover uma vida mais digna para ser vivida por todos. [G2, 05/05/2014, Fórum]</i></p>
<p>Trabalho Acadêmico</p>	<p>Mesmo diante de formação específica dentro dos cursos técnicos e superiores de formação docente, ou ainda com a formação especializada para o atendimento da Educação Inclusiva, <i>ainda é possível notar grande insegurança por parte dos profissionais que atuam na educação regular quando do momento da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.</i></p> <p>Refletindo a respeito dos autores visitados e da <u>legislação vigente</u> conclui-se que os entrevistados foram absolutamente sinceros quando disseram que a legislação apenas existe, ou seja, <i>sua força ainda não foi capaz de incluir</i>, pois, <u>a formação docente ainda não abarca todas as prerrogativas e muitos dos professores continuam atendendo aos alunos com necessidades especiais sem conhecimento, ou tempo, ou capacitação específica para as inúmeras necessidades especiais, mas que mesmo assim, eles obrigam-se a este atendimento colocando em dúvida sua própria formação.</u></p>

Fonte: Autoria própria.

Foram identificadas em suas narrativas algumas necessidades da unidade para a promoção da inclusão dos alunos; destaca como ponto central uma proposta de formação reflexiva para os professores e gestores; assim para Alarcão (2010), um professor reflexivo não se pauta em reproduções, mas ele é criativo, inteligente, flexível e se utiliza de diferentes conteúdos.

Outras dificuldades elencadas são quanto à possibilidade de que os membros da unidade escolar possam compreender a cultura inclusiva; destaca a necessidade de um olhar que compreenda o respeito à diversidade com os alunos. Outro ponto são os elementos que afetam diretamente o desenvolvimento e prática dos professores, os dilemas do mal-estar docente são conhecidos na literatura; para Esteve (1999), este é uma doença da vida moderna, dentre outros elementos novas demandas e exigências faz com que na atuação docente surjam elementos que prejudiquem o desempenho profissional, para ao autor

A acelerada mudança no contexto social, em que exercemos o ensino, apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas não dispõe de uma capacidade de reação para tender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. Portanto, os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias. (ESTEVE, 1999, p.13)

Nessa perspectiva, o participante G2 apresenta os elementos do mal-estar docente em suas narrativas como: o respeito, prestígio e questões financeiras que são pontuais e somados à falta de formação ocasionam a persistência de ações excludentes na unidade escolar.

Também resgata conceitos básicos para compreensão da Cultura Inclusiva com os conceitos de respeito à diversidade e diferença e à igualdade de oportunidades. Apresenta a política estadual indicando a sua proposta inclusiva como um avanço. Diante disso o participante apresenta em seu Trabalho Acadêmico um questionamento sobre o poder e eficácia das legislações quanto à Educação Inclusiva, pois, apesar de garantir os direitos aos alunos, não possui força o suficiente para efetivados nas unidades escolares. Indica que as políticas apresentam uma proposta de prática reflexiva dos professores e gestores, a fim de superar os obstáculos e promover a inclusão; os autores Libâneo (2001) e Alarcão (2010) realizam a discussão sobre a necessidade de formações a partir de uma perspectiva crítica-reflexiva, autores como Soto (2010), Nascimento (2009) investigaram proposta inclusivas de formação de professores a partir da proposta crítico-reflexiva.

Ao realizar o trabalho final, o participante consegue articular os conhecimentos trabalhados no curso e apresenta algumas indagações, quanto à persistência da insegurança de professores da sala comum e o professor especializado do SAPE quanto às práticas com os EPAEE, autores destacam a necessidade de formação continuada de gestores para promoção da Educação Inclusiva como Pozzatti e Reali (2007), Silva Júnior e Oliveira (2015), Cuevas, Nogueira e Borges (2012) e Freitas (2014); apresentam, assim, a necessidade de propostas de formações continuadas a fim de subsidiar o trabalho docentes.

A fim de identificar o seu processo de conhecimento, reflexão e prática no decorrer do curso foram selecionadas atividades que permitiriam identificar o posicionamento dos participantes tanto em atividades individuais, quanto em atividades coletivas, assim para o participante G3 foi selecionada a Disciplina 05 - PEI e Ensino Colaborativo, conforme Quadro 25:

Quadro 25 - Atividades analisadas da 05 - PEI e Ensino Colaborativo.

D05 - PEI e Ensino Colaborativo	Ferramenta
Atividade de Estágio 02 – Início da observação da sala de aula	Atividade
Atividade de Estágio 03 – Análise do professor em relação à situação do estudante foco do estudo de caso	Atividade
Atividade 04 – Leitura de texto 3 e discussão no fórum “Avaliar e planejar no contexto da diversidade	Fórum
Atividade de Estágio 05 – Elaboração do PEI com base no Referencial de Avaliação Curricular	Atividade

Atividade 05 – Socialização da experiência de estágio no Fórum	Fórum
Atividade EP7 – “Memória: minhas aprendizagens até o momento”	Atividade

Fonte: Autoria própria.

O participante G3 propôs em sua investigação identificar a concepção de gestores e de professores acerca do atendimento das estudantes PAEE na escola e sala de recursos. Para isso, utilizou um questionário com a Equipe Gestora (diretor, vice-diretor e coordenadores pedagógicos) para a Professora Especialista e para as professoras das turmas onde esses estudantes estão matriculados.

No processo de aprendizagem no curso, construiu-se uma linha reflexiva que levou a delimitação e construção do trabalho final; foram recuperadas algumas necessidades e desafios como revelam as narrativas no Quadro 26:

Quadro 26 - Narrativas do participante G3 na disciplina 05 e no Trabalho Acadêmico.

Narrativas do participante G3 na disciplina 05 e no Trabalho Acadêmico	
Atividades realizadas na disciplina 02	<p>[...] observação terá como foco o trabalho colaborativo entre os três profissionais envolvidos nesse processo: A professora de Matemática da turma, o professor auxiliar que acompanha a professora no atendimento a todos os alunos da sala e a professora interlocutora que acompanha a aluna em todas as suas atividades em sala de aula, em todas as áreas. [G3, 29/09/2014, Atividade]</p> <p><i>É importante que todos os professores trabalhem em parceria com o professor que auxilia a aluna, a professora interlocutora, somente a partir dessa parceria pode-se garantir a aprendizagem da aluna com sentido e significado. A família também tem um papel essencial nesse processo, ela precisa caminhar junto com os profissionais da aprendizagem que acompanham a aluna[...][G3, 29/ 09/2014, Atividade]</i></p> <p>[...] <i>Há que se destacar o coensino como base dessa disciplina, o que nos trouxe grande enriquecimento até mesmo para nossa pesquisa sobre a temática, pois com essa dinâmica podemos enxergar novas perspectivas e conseqüentemente uma solidificação das teorias estudadas, pois com a experiência e conhecimento adquirido de todos os sujeitos envolvidos, bem como com a socialização dos saberes, somos capazes de acertar mais e errar menos. [...]</i> [G3, 16/09/2014, Fórum]</p> <p>[...] <i>Penso que essa disciplina está nos proporcionando reflexões extremamente significativas para o exercício de nossa prática. Tendo em vista a riqueza dos conteúdos, bem como a troca de experiências que acontecem nos encontros presenciais [...]</i>[G3, 16/09/2014, Fórum]</p> <p>[...] <i>Realmente com o olhar do especialista tudo se torna mais claro, por isso, nós que estamos envolvidos nessa realidade, temos que incentivar e lutar para que a cada ano esses especialistas sejam mais presentes em nossa rotina de trabalho juntos aos alunos PAEE.</i> [G3, 16/09/2014, Fórum]</p> <p>Desta forma fica evidente que deve haver esclarecimento nas escolas de que o professor especialista, bem como o coordenador pedagógico não têm respostas prontas, mas sim direcionamentos para um trabalho colaborativo e cooperativo entre todos os profissionais que se encontram com essa realidade em suas mãos. Uma das sugestões seria o estudo de casos como um dos caminhos que devem ser seguidos pela equipe, tanto pela equipe da escola quanto pelos profissionais da Diretoria de Ensino.</p>

	[G3, 16/10/2014, Atividade]
Trabalho Acadêmico	<p>Apesar de a prática ser comum, ainda não se declara o <i>trabalho colaborativo na Educação</i> como uma tarefa cotidiana, pois ainda se trata de uma temática inovadora, muitos o praticam, porém na teoria não o compreendem como tal.</p> <p>A dinâmica reflexiva do trabalho colaborativo permite que a confiança entre os membros, a socialização das inseguranças, bem como o desenvolvimento das teorias façam com que os resultados sejam também socializados para que os objetivos sejam alcançados, os quais devem favorecer tanto os professores quanto, e principalmente, os estudantes. <i>O trabalho colaborativo permite a elaboração de tarefas em contextos reais, basta que a reflexão aconteça.</i></p> <p>Para uma melhor compreensão do que seja um trabalho colaborativo faz-se necessária a compreensão também da diferença entre colaboração e cooperação, pois tais conceitos são facilmente confundidos. Colaboração - subst f. colaboração - participação no trabalho comum. Cooperação - subst f. cooperação - ato de agir com outros.</p> <p>Para desfazer um equívoco que por vezes ocorre sobre o significado de Trabalho Colaborativo, PANITZ (1996)</p> <p>[...] faz-se necessário apreciar os programas de Formação Docente e se eles estão em consonância com as exigências do Inciso III, do artigo 59, da LDBN, que se refere a dois perfis de professores para trabalhar com este público: o professor de classe comum capacitado e o professor especialista em educação especial.</p> <p>A formação docente para Educação Inclusiva e para o apoio e suporte ao professor do ensino regular deve envolver múltiplos saberes, dentre eles a formação pessoal e profissional pelas quais se responsabilizam as ciências humanas da educação (FREIRE, 1998).</p> <p><i>A colaboração entre professores pode contribuir para anular a separação entre a teoria e a prática. O sucesso desse processo está sempre dependente do envolvimento de cada participante. E para que o trabalho colaborativo tenha sentido e significado são dois os fatores que se evidenciam como favoráveis: a constituição da equipe e a sua dinâmica reflexiva de trabalho, pois de nada adianta relatar que essa prática acontece se não houver reflexão sobre a mesma, incluindo a equipe gestora nessa realidade.</i></p> <p>De acordo com as angústias observadas no cotidiano escolar acredita-se que uma <i>parceria eficiente e eficaz entre profissionais e familiares é o que almeja cada profissional da escola onde estão matriculados esses estudantes. [...]</i></p> <p><i>Observa-se que seja qual for a fonte encontrada sobre o trabalho colaborativo na educação podem-se coletar dados que enriquecem o mesmo na prática de uma sala de aula ou em salas distintas com professores diferentes trabalhando com os mesmos estudantes, situação que motivou a realização do presente trabalho de acordo com a realidade vivenciada com os estudantes PAEE na escola onde realizou-se a pesquisa.</i></p> <p>A colaboração entre professores pode contribuir para anular a separação entre a teoria e a prática.</p> <p><i>Somente a partir de uma formação continuada e comprometida o professor é capaz de olhar para a criança em sua individualidade, compreendendo cada passo de seu desenvolvimento, bem como sua aprendizagem por meio de seu contexto sociocultural ressaltando sempre suas potencialidades e compreendendo suas limitações.</i></p> <p>Ficou evidente que o tema precisa ser mais amplamente estudado e que <i>estes resultados podem servir a esta escola, para que as providências devidas possam ser tomadas e para que sejam feitos os encaminhamentos necessários para este tipo de</i></p>

<i>atendimento.</i>

Fonte: Autoria própria.

A partir das narrativas escritas, observa-se que o participante passou inicialmente de um conceito de Trabalho colaborativo o qual consistia no trabalho em parceria entre professor da sala e professor do SAPE, mas se confunde quanto à delimitação de atuação desses profissionais com os EPAEE ou com todos os estudantes. Acredita também que essa parceria deveria abranger o professor da sala regular, do SAPE e a família.

No Trabalho Acadêmico, fica nítido como o participante pode estruturar e compreender o Trabalho Colaborativo como aquele que se propõe a trabalhar “com” o outro, trabalhar em parceria, com um objetivo comum, envolver diferentes pessoas da comunidade escolar, atuar como uma equipe, possuir uma relação de igualdade, tolerância e aceitação de diferenças entre sujeitos. (LACERDA; RINALDI, 2016; CAPELLINI, 2004; CARAMORI, 2014). Ao romper com uma cultura tradicional, ao deixar o discurso de “minha sala” ou a “minha escola” e passar para “nossa sala” e “nossa escola”, isso possibilita a divisão das responsabilidades e as propostas e planejamentos. (MENDES; ALMEIDA; TOYOTA, 2011). Assim, evidenciam as narrativas do G3 principalmente ao construir o conceito a partir da etimologia da palavra e caminhar para uma questão reflexiva e contextualizada com sua prática ao relacionar a importância do professor especialista e do trabalho colaborativo no ambiente escolar.

O participante apresenta ainda uma confusão no papel dos professores da sala comum e do SAPE, o que foi delimitado e relacionado a normas legais no decorrer do artigo, segundo a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, distingue a formação dos professores além do seu campo de atuação, compreendendo o atendimento do SAPE não como reforço, mas como um atendimento complementar ou suplementar, assim também apresenta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Apresenta também uma clareza nas propostas de formação continuada dos professores e gestores com fundamento numa proposta reflexiva, ao apresentá-la inicialmente como uma necessidade e posteriormente ao redigir seu trabalho o incorpora na necessidade de propostas de formação continuada; para Libâneo (2001) a proposta reflexiva na unidade escolar possibilita uma transformação social influenciando diretamente as técnicas e instrumentos, para Moreira (2003, p. 126),

A formação continuada deve representar uma atividade sistemática e organizada para que os mesmos possam se envolver individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos,

habilidades e disposições que contribuam para o desenvolvimento de sua competência profissional.

Segundo o trabalho final do participante G3, a formação contínua segundo a perspectiva critico-reflexiva é um ponto primordial para a compreensão das necessidades e dilemas do contexto escolar de forma individualizada.

Por fim, ao apresentar suas atividades, o participante deixa clara sua satisfação com a disciplina, expondo o quanto auxiliou em sua compreensão e esclarecimento para definição do Trabalho Acadêmico, bem como para sua prática. Ao relacionar sua trajetória na disciplina e a construção do trabalho final, evidencia-se que ele conseguiu fundamentar e delimitar suas necessidades e expectativas, além de contribuir com uma perspectiva para a mudança de sua realidade escolar.

Quanto aos professores, identificou-se inicialmente que dois participantes versaram sobre o universo das propostas da disciplina 7 - Tecnologia Assisitva e Recursos de Apoio Pedagógico, compreendendo a análise nas atividades disposta no Quadro 27:

Quadro 27 - Atividades analisadas da Disciplina 7 - Tecnologia Assisitva e Recursos de Apoio Pedagógico.

D07- Tecnologia Assisitva e Recursos de Apoio Pedagógico	Ferramenta
Atividade 02 – Participar do fórum “Compartilhando os conhecimentos sobre Tecnologia Assistiva	Fórum
Estágio 01 – Pesquisa: análise do contexto escolar	Atividade
Atividade 04 – Ler o texto 2 “, explorar o jogo “Estratégias de TA” e postar um breve relato	Atividade
Estágio 02 – Elaboração de estratégias de ensino	Atividade
Estágio 03 – Preencher o formulário do plano de intervenção/formação – aplicação dos recursos de TA	Atividade
Atividade 07 – Participar do fórum “Minhas aprendizagens sobre o uso de TA”	Fórum

Fonte: Autoria própria.

Identificou-se que as atividades na disciplina 7 possuíam pouca variedade de ferramentas, partindo da mesma perspectiva apresentada na disciplina 02, houve uma concentração dos fóruns como momentos iniciais e finais da disciplina a fim de identificar suas concepções e aprendizagens, e sua articulação e prática dos conteúdos ocorreram com a ferramenta atividade.

O participante P1, ao escolher uma temática para seu Trabalho Acadêmico identificou os procedimentos e atitudes adotadas no processo de Adaptação Curricular, bem como a

preparação dos professores de Língua Portuguesa, de modo que favorecesse a inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Para isso, utilizou-se de um questionário com questões abertas direcionadas ao tema do trabalho, com professores, do sexo feminino, entre de 30 a 58 anos, com formação em Letras.

Em seu processo de aprendizagem no curso, houve uma linha reflexiva que levou a delimitação e construção do trabalho final; foram recuperadas algumas narrativas escritas, conforme apresenta o Quadro 28:

Quadro 28: Narrativas do participante P1 na disciplina 07 e no Trabalho Acadêmico.

Narrativas do participante P1 na disciplina 07 e no Trabalho Acadêmico	
Atividades realizadas na disciplina 07	<p><i>A tecnologia Assistiva para mim é um termo novo, não conhecia nada a respeito pensava que era somente uma questão tecnológica. Podemos perceber que é uma grande ferramenta que pode nos auxiliar no cotidiano de nossos alunos com deficiência. A Tecnologias Assistivas como ferramenta pedagógica, para proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. [P1, 14/10/2014, Fórum]</i></p> <p>[...] Desenvolver recursos de acessibilidade, as chamadas Tecnologias Assistivas, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem [...]P1, 14/10/2014, Fórum]</p> <p><i>Já utilizei, sem saber que era recurso de TA, só pedia o auxílio do profissional especialista, sem me interar totalmente do processo. Hoje conhecendo os recursos disponíveis e como utilizá-los percebo que posso auxiliar melhor meu aluno , para que de fato ocorra a aprendizagem significativa. [P1, 13/10/2014, Atividade]</i></p> <p>[...] <i>Portanto não basta apenas pensarmos que se entendermos de adaptação curricular resolveria o problema. A educação inclusiva está em fazer com que este aluno seja parte integrante do processo de ensino aprendizagem e convívio social. [P1, 03/12/2014, Atividade]</i></p> <p><i>Foi uma experiência incrível que eu vivi. Meu plano de ação [...] a prioridade foi a comunicação alternativa e aumentativa, sendo introduzido o uso de pranchas de comunicação com símbolos, fotos e figuras, cartões de comunicação e Tablet. [P1, 18/11/2014, Fórum]</i></p>
	<p><i>Dessa maneira, a escolha desse tema justifica-se pela ansiedade e necessidade em conhecer os subsídios de adaptações curriculares efetivas no Ensino de Língua Portuguesa, para que a escola e os que nela estão envolvidos tenham capacidade de receber os estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista, que as leis vigentes no país, asseguram seu acesso à escola regular, e os professores por sua vez, não tem alternativa a não ser obter informações por meio de cursos de formação continuada, preparando-se adequadamente para receber esses estudantes.</i></p> <p><i>Através deste trabalho elaborado, pode-se observar que para educação inclusiva acontecer torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe pedagógica da escola no planejamento de ações e propostas voltadas à temática. Para que o comprometimento do profissional seja válido, é necessário que ele esteja preparado para fazer essas análises e para que chegue a alguma conclusão a respeito das necessidades de seus estudantes. Sendo assim, o investimento na formação, em recursos, instrumentos e conhecimentos que os levem à reflexão da educação é de extrema importância.</i></p>

Trabalho Acadêmico	<p><i>Através deste trabalho elaborado, pode-se observar que para educação inclusiva acontecer torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe pedagógica da escola no planejamento de ações e propostas voltadas à temática.</i></p> <p>Assim sendo, entende-se que as Adaptações Curriculares [...] determinam que as unidades de ensino devam se adequar às reais necessidades dos educandos, no ponto de vista de uma escola integradora.</p> <p>Logo, entende-se que as adaptações curriculares são um conjunto de tática que permite ao professor a flexibilização das metas de educação, permitindo ao aluno que apresenta dificuldades, a construção e reconstrução de conhecimentos e coloque-os em benefício de sua vida pessoal e social.</p> <p>Nesse contexto, o professor poderá também, <i>identificar os recursos pedagógicos adaptados que esses estudantes</i> possivelmente necessitem utilizar [...] com o intuito de promover uma aprendizagem significativa para os alunos com deficiência.</p> <p><i>Baseando-se nessas adaptações curriculares, é possível considerar que o currículo apropriado para a inclusão de qualquer indivíduo que tenha direito à educação, é aquele que traga atividades, metodologias e experiências que permita a qualquer um realizá-las. Que garanta a todos um ensino diversificado, de diferentes níveis e que aproxime e colabore com a relação professor-aluno.</i></p> <p><i>As Adaptações Curriculares parecem traduzir as possibilidades da inclusão de estudantes com deficiência, seja pelas estratégias adotadas particularmente ou pela reorganização administrativa e pedagógica da instituição. É possível que, partindo dessas adaptações, se alcance a inclusão de todos os estudantes, independente de qualquer diferença. E, com o auxílio da comunidade fora da escola, pode-se também alcançar o fim, ou pelo menos a diminuição, das diferenças e exclusões sociais.</i></p>
-------------------------------	---

Fonte: Autoria própria.

Apresentam as narrativas do participante P1 que, ao iniciar a disciplina, apresentou desconhecimento teórico da Tecnologia Assistiva, porém indica que a realizava em sua prática docente sem conhecer a teoria. Assim, no desenvolvimento da disciplina apresenta a compreensão e construção do conceito de Tecnologia Assistiva ao abordá-la como uma ferramenta que promove a independência, qualidade de vida e inclusão social, a partir da comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho, sendo uma forma concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência. O termo Tecnologia Assistiva surge na literatura internacional, especificamente nos Estados Unidos, e seu conceito sofre diferentes interpretações em pelos países (GALVÃO FILHO, 2009; 2013; MANZINI; ALBUQUERQUE, 2015). No Brasil, tem por base a definição do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), o qual define:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Ata VII – Comitê de

Ajudas técnicas (CAT) – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) – Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Presidência da República)

Ao pensar na proposta de Tecnologia Assistiva, o participante P1 introduz um entendimento de que a adaptação curricular realizada isoladamente não resolve os problemas de inclusão. Ficou nítido que, ao elaborar seu Trabalho Acadêmico, apresentou uma articulação entre os recursos pedagógicos de Tecnologia Assistiva aplicados na sala de aula regular como possibilidade de adaptação curricular. Pois ao refletir que os recursos possuem um caráter de auxiliar no desenvolvimento do mesmo currículo a todos, apenas facilitando elementos para seu desenvolvimento com EPAEE, segundo Carvalho (2007):

As adaptações curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores, e também em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades de aprendizagem. (CARVALHO, 2007, p. 105).

Assim, ao realizar o trabalho final, o participante conceitua e define amplamente a adaptação curricular, sua aplicação na perspectiva inclusiva no processo de superação de barreiras e dificuldades para a promoção da Educação Inclusiva, principalmente ao indicar que o processo reflexivo é essencial para se refletir o contexto de cada unidade escolar, pois “pensar em adequação curricular, significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática”. (BRASIL, 1999, p.32)

Por fim apresenta a formação de professores como alternativa para a superação dos obstáculos para a promoção da educação inclusiva e o trabalho colaborativo, como abordado anteriormente no trabalho, como para a compreensão do que consistem as propostas de adaptação curricular.

O participante P2 executem o trabalho acadêmico com o objetivo de realizar um levantamento sobre a inter-relação das TIC's como estratégias de ensino-aprendizagem com estudantes com Deficiência Intelectual matriculados numa sala de aula regular. Utilizou como instrumento para coleta de dados um questionário, com perguntas abertas e fechadas, de Múltipla Escolha e Dicotômicas, com seis professores de uma escola do interior do Estado de São Paulo. Diante da temática escolhida pelo participante, foi realizada a análise também a partir das atividades da Disciplina 7 - Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico, conforme Quadro 27.

Em seu processo de aprendizagem no curso, houve uma linha reflexiva que levou a delimitação e construção do trabalho final; foram recuperadas algumas narrativas escritas conforme apresenta o Quadro 29:

Quadro 29 - Narrativas do participante P2 na disciplina 07 e no Trabalho Acadêmico.

Narrativas do participante P2 na disciplina 07 e no Trabalho Acadêmico	
Atividades realizadas na disciplina 07	<p><i>Quanto aos conhecimentos prévios que devo me ater para utilização da TA, são: conhecimento teórico (textos, livros, pesquisas etc.), prático no manuseio e viabilidade destes recursos e ou estratégias no ambiente educacional. No meu entendimento a TA é de vital importância na vida escolar e social do aluno com alguma deficiência, pois ela se insere como um recurso, estratégia, objeto etc., inerente a participação e apropriação de autonomia no processo de ensino- aprendizagem do aluno. Em sala de aula preconizamos como TA: internet, o computador e oficinas artesanais para alunos com Deficiência Intelectual e TGD. [P2, 09/10/2014, Fórum]</i></p> <p>Os recursos disponíveis são <i>utilizados de acordo com a proposta do atendimento, oficinas planejadas anteriormente</i> para o grupo de alunos, neste caso com Deficiência Intelectual. [P2, 17/10/2014, Atividade]</p> <p><i>Os conhecimentos construídos sobre a TA como estratégia educacional, a partir do texto e do jogo e considerações proporcionam um olhar minucioso sobre a valorização das potencialidades, do aprendizado qualitativo de cada aluno com sua necessidade educacional especial. Suscita em mim enquanto docente: a vontade de inovar, dialogar, conhecer, buscar conhecimentos e recursos viáveis e acessíveis para serem colocados em prática na sala de aula regular com os alunos PAEE. As maiores dificuldades na elaboração destas estratégias educacionais de TA referenciadas no jogo e no texto, para serem introduzidas nas escolas públicas estaduais, consistem: na indisposição de alguns professores, no tempo escasso, na falta de troca de experiência e no pouco conhecimento sobre as especificidades e deficiências dos alunos e das respectivas TA. [P2, 23/10/2014, Atividade]</i></p> <p>A minha intervenção também foi realizada com um aluno DI. Como você mesmo salienta e posso comprovar pela vivência em sala de aula, <i>a dificuldade de relacionamento entre estes alunos é gritante na maioria dos casos, tornando-se um verdadeiro desafio para o professor. O estabelecimento de rotinas, regras e normas de convivência são essenciais para o aprendizado deste estudante PAEE. [P2, 13/11/2014, Fórum]</i></p>
Trabalho Acadêmico	<p><i>As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) então surgem como uma das diversas formas de aprender já asseguradas como estratégias educacionais no próprio currículo. A maior parte destas tecnologias está à disposição na rede de ensino pública estadual de São Paulo. São exemplos das TIC's voltadas a alunos com DI: computadores, notebook, softwares especializados, datashow, TV, vídeos, jogos virtuais etc.</i></p> <p>O que diferencia entre estas <i>TIC's mencionadas na escola e as do atendimento especializado é a aplicabilidade destas em relação à aprendizagem dos estudantes com DI. Com o professor especializado, esta transforma-se em uma ferramenta colaborativa para eliminação de barreiras existentes na Deficiência Intelectual, fato infelizmente distante desta instituição escolar, consequentemente agravado pela falta de conhecimento dos professores sobre as possibilidades de atuação com as tecnologias disponíveis na escola.</i></p> <p>A metodologia aplicada pelos professores participantes, voltada somente à pesquisa na internet e busca de dados, reduz as TIC's à função de meras máquinas e não as colocam como estratégias que otimizam a construção do conhecimento, por conseguinte as TIC's não estão em foco do ensino-aprendizagem dos EPAEE.</p>

	<p><i>Faz-se necessário a realização de oficinas, ofertadas pelos Coordenadores Pedagógicos ou até mesmo Orientações Técnicas da Diretoria de Ensino, no intuito de desmistificar, propagar e alavancar aplicação desta plataforma digital no contexto escolar.</i></p> <p><i>Assim, considera-se que a escola e seus partícipes, reconhecem a importância das TIC's na aprendizagem dos estudantes com DI, mas caminham a passos lentos quanto à utilização destas como otimizadoras no processo educacional, mostrando a real necessidade de Formação continuada e qualificação do corpo docente nesta área.</i></p>
--	--

Fonte: Autoria própria.

A partir das narrativas do participante P2, observou-se que já possuía conhecimento sobre a Tecnologia Assistiva em diferentes âmbitos, seja no aspecto da literatura ou da prática. Destaca ainda a necessidade de se utilizarem os recursos a partir de um planejamento previamente elaborado, em que se realizam as propostas com objetivos específicos e direcionados.

Diante dessa realidade do participante, apresenta a disciplina como instigadora para busca de novos conhecimentos para a aplicação sem sua prática, além de identificar algumas dificuldades em seu cotidiano quanto à utilização da tecnologia Assistiva como: [...] a indisposição de alguns professores, no tempo escasso, na falta de troca de experiência e no pouco conhecimento sobre as especificidades e deficiências dos alunos e das respectivas TA” [P2, 23/10/2014, Atividade] e a “[...] dificuldade de relacionamento [...]” [P2, 13/11/2014, Fórum].

No entanto, apresenta também algumas alternativas para o desenvolvimento de sua prática inclusiva com EPAEE, ao realizar o “estabelecimento de rotinas, regras e normas de convivência são essenciais para o aprendizado deste estudante PAEE.” [P2, 13/11/2014, Fórum].

Ao redigir seu Trabalho Acadêmico, o participante P2 apresenta o conceito de TIC's como estratégia educacional que otimiza a construção do conhecimento, porém não é foco do ensino-aprendizagem dos EPAEE; a partir desta delimitação, identifica-se que se aproxima em contextos gerais ao conceito definido por Menezes (2014, p. 20) ao compreendê-la como “[...] um conjunto de equipamentos reais e virtuais, cujo principal objetivo é proporcionar e facilitar a comunicação e troca de informações entre as pessoas. Fundamenta-se na linguagem oral, escrita, e a proveniente da fusão entre o som, imagem e movimento.”

O participante P2, ao abordar a necessidade de formação continuada em serviço para a desmistificação da utilização da TIC's, aponta para um dilema contemporâneo, visto que a sociedade e, conseqüentemente, os alunos estão imersos em diferentes tecnologias em seu cotidiano; Menezes (2014) apresenta essa necessidade como contemporânea tanto para o

docente ensinar novas gerações quanto para um dos caminhos para a formação inicial e continuada. O autor indica que a presença e avanço na utilização da TIC na unidade escolar é favorecido por um ambiente colaborativo. Para Menezes (2014, p. 23) “[...] as TIC favorecem o processo de ensino e aprendizagem e aprofundam os conteúdos de estudo. No entanto, é preciso empregar novas metodologias e estratégias de ensino, extraindo as potencialidades que as tecnologias apresentam.”

Por fim o participante P3 optou por investigar as contribuições do lúdico no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, público alvo da educação especial; para isso, utilizou como instrumento para coleta de dados o Diário de Bordo, observações e registros. Participaram do estudo alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental que frequentam o SAPE no contra turno.

A fim de identificar o seu processo de conhecimento, reflexão e prática no decorrer do curso foram selecionadas atividades que permitiriam identificar o posicionamento do participante tanto em atividade individuais, quanto em atividades coletivas, assim para o participante P3 foi selecionada a Disciplina 02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente, conforme apresenta o Quadro 23.

Em seu processo de aprendizagem no curso P3, percorreu uma linha reflexiva que levou a delimitação e construção do trabalho final e foram selecionadas algumas narrativas escritas conforme apresenta o Quadro 30:

Quadro 30 - Narrativas do participante P3 na disciplina 02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente.

Narrativas do participante P3 na disciplina 02 e no Trabalho Acadêmico	
Atividades realizadas na disciplina 07	<p><i>Infelizmente a escola que temos ainda é em sua maioria a escola que exclui. Diante desse cenário ainda são poucas as ações educativas, que realmente efetivam a importância de educar para os valores altruístas. A escola tem dedicado pouco tempo ao problema da ética nas atividades escolares, ela tem sido instrutiva e pouco formadora.</i> [P3, 12/05/2014, Glossário]</p> <p>Queremos uma escola que assume [...] não só a dimensão técnica, mas acima de tudo a de <i>formação humana, pois estes são os saberes levados por toda a vida.</i> Quem educa tem um papel muito mais amplo do que simplesmente transmitir saberes. <i>Acredita-se na educação como espaço de encontro, de acolhida, de resposta ao outro em sua diferença.</i> [P3, 12/05/2014, Glossário]</p> <p><i>Para que todos os conteúdos trabalhados na disciplina se efetive e se faça cumprir é necessário o comprometimento da equipe escolar. É preciso que acreditemos que é possível ensinar virtude, que é possível ensinar ética para a vivência da cidadania.</i> [P3, 12/05/2014, Glossário]</p> <p>Com a <i>diversidade</i> de alunos é impossível ser igual o tempo todo. Afinal somos diferentes, pensamos diferentes, agimos de modo diferente, sentimos diferente. <i>Diante desta visão se faz necessário inovar sempre o nosso trabalho no cotidiano escolar.</i></p>

	<p>Afinal nós e que estamos envolvidos com as crianças em situação de inclusão. Sempre me questiono “ O que fazer? Como fazer? Por que fazer? Onde, até onde fazer?” <i>Apesar de ser um desafio para nós professores, faz se necessário estudar mais a respeito para que os problemas possam ser superados</i>, visto que as leis amparam os nossos alunos. [P3, 22/05/2014, Glossário]</p>
<p>Trabalho Acadêmico</p>	<p>A escolha desta pesquisa justifica-se pelos resultados de aprendizagem apresentados pelos alunos PAEE matriculados nas escolas estaduais de [...], da diretoria de ensino de [...], que continuam insatisfatórios, percebendo-se a <i>necessidade de mudanças para auxiliá-los não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural. Vale lembrar, que o lúdico não é a única alternativa para a melhoria do ensino-aprendizagem, mas é como uma ponte de mediação que auxilia no processo de socialização, comunicação, expressão e construção de pensamento.</i></p> <p>[...] <i>acredita-se que a utilização do lúdico no ensino aprendizagem dos alunos PAEE, possa vir a melhorar a forma de ensinar e aprender.</i> Assim o lúdico deverá encontrar espaço na educação inclusiva como <i>importante instrumento, contribuindo para o desenvolvimento dos nossos alunos, aumentando sua capacidade de raciocínio, favorecendo novos comportamentos.</i> Dessa forma a prática pedagógica deve <i>transformar os conteúdos maçantes em atividades interessantes e prazerosas, tornando a aprendizagem significativa, capaz de atingir o potencial de cada um dos alunos PAEE, respeitando seus limites e diferenças.</i></p>

Fonte: Autoria própria.

A partir das narrativas selecionadas do participante P3, identificou-se que mesmo a questão lúdica como tema do Trabalho Acadêmico não ter sido abordada no componente curricular do curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva essa foi uma necessidade que se identificou em sua unidade escolar com os EPAEE.

Pode-se observar que o participante apresentou nas narrativas iniciais a construção de uma escola inclusiva na qual trabalhe com a formação global do aluno, e principalmente a formação de cidadãos, a formação humana, elencando para isso o trabalho com valores e ética. Nessa perspectiva, Kirpallani e Panjabi (2000) na obra “Vivendo valores: um manual” abordam a necessidade de serem trabalhados valores; para isso, apresenta uma proposta de trabalhá-los em sala de aula com alunos de 8 a 14 anos; a proposta de aula possui o título “partilhando valores para um mundo melhor: currículo de sala de aula”, nele articula a reflexão com os alunos sobre diferentes valores humanos.

Por fim, o participante apresenta o trabalho lúdico como uma das ferramentas para o processo de Educação Inclusiva, visto que identificou em sua realidade a necessidade de mudança de estratégias para o progresso da aprendizagem dos alunos. A proposta lúdica possui inúmeros benefícios para a aprendizagem; segundo Fortuna (2008), o brincar surge como instrumento transformador do mundo, parte dela o aprendizado que proporciona a transformação social; para a autora, ao brincar, exercemos o direito à diferença e a sermos aceitos mesmo diferentes ou aceitos por isso mesmo. [...] associa pensamento e ação, é comunicação e expressão, transforma e se transforma continuamente, é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida.” (FORTUNA, 2008, p. 465). A participante articulou as

necessidades de sua realidade com os conteúdos desenvolvidos no curso, possibilitando um novo olhar e uma nova prática.

A partir da análise das narrativas dispostas no AVA, identificou-se que, quanto a estrutura do curso, trabalhou-se com atividades dialogadas e coletivas como momentos de reflexão dos conhecimentos, sejam prévios ou após as atividades articuladas no decorrer das disciplinas. Houve maior elaboração de atividades individuais, sob a ferramenta Atividade, no entanto observou-se que o fórum de discussão possibilitou maior reflexão sobre o conteúdo e prática, possibilitando a troca de experiências e a compreensão das necessidades e dificuldade da Educação Inclusiva como um contexto geral na rede de ensino estadual.

Quanto ao impacto formativo dos participantes evidenciou-se que ainda que desconhecessem alguns termos ou conceitos são críticos, reconhecem as necessidades e dificuldades vivenciadas na realidade profissional diante delas; frente a elas propuseram diferentes estudos, a fim de contribuir para com seus alunos a partir do curso de formação.

Cabe ressaltar a importância que os professores e gestores deram para a necessidade de formação continuada aos docentes do ensino comum para a atuação com os EPAEE, com destaque para uma proposta crítica-reflexiva e colaborativa. Compreendem que o trabalho conjunto entre os membros da escola, os professores especialistas e especializados e os gestores partindo de uma compreensão da realidade e refletindo na possibilidade de que ela seja o principal caminho para a garantia de uma Educação Inclusiva.

5 CONCLUSÃO

Este capítulo apresenta o encerramento do trabalho, ao realizar a articulação entre as considerações pessoais do pesquisador, a partir de sua atuação profissional como professora, tutora on-line do curso Redefor Educação Especial, na área de Deficiência Física, com a imersão nas discussões e na literatura, bem como com os dados da presente pesquisa. A associação dessas diferentes fontes e discussões realizadas no decorrer do estudo buscou tecer algumas considerações sobre a temática “formação continuada de professores e gestores para a promoção da educação inclusiva”.

Diante do panorama do tema trabalhado foram realizadas reflexões iniciais a respeito, o que nos trouxe algumas indagações e promoveu a delimitação da questão problema: *De que forma a participação dos professores e gestores em exercício na rede de ensino estadual paulista, no curso de especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, contribuiu para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas com a inclusão escolar?*

Acreditamos que, a partir da articulação entre os elementos teóricos do presente texto, bem como dos dados obtidos por meio das narrativas escritas dos participantes, foi possível responder à questão levantada.

Ao analisarmos diferentes propostas de formação continuada de professores para a promoção da Educação Inclusiva, verificamos uma diversidade de sugestões, partindo de diferentes vertentes como a proposta colaborativa, trabalho coletivo e assessoria pedagógica ou formatos diversos. Essa foi uma das necessidades que os participantes apresentaram ao longo do curso; tal demanda surge diante das necessidades dos docentes em sala de aula em contato direto com os EPAEE, motivo pelo qual acreditamos ser a demanda de propostas formativas para esses profissionais. Em contrapartida, propostas de formação continuada para a promoção da Educação Inclusiva de gestores, apesar de fundamental para uma construção de uma cultura inclusiva nas escolas, são escassas como observado no referencial teórico, embora fosse uma premissa do documento que formaliza a orientação do documento que cria o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, em 2003. Acreditamos que essa carência de propostas formativas surge da demanda imediata dos professores com EPAEE em sala de aula, ao priorizar o profissional que possui maior aproximação e, talvez, maior influência na aprendizagem dos estudantes.

Ao finalizar a pesquisa, percebemos um avanço nas compreensões dos participantes quanto aos conceitos básicos que fundamentam a cultura inclusiva e diversidade. Pode-se

dizer que houve uma evolução do conhecimento prévio para um conhecimento mais elaborado e fundamentado na literatura sobre a temática, possibilitando melhor compreensão de diferentes dilemas enfrentados no cotidiano escolar e suas implicações na prática de ensino e de gestão escolar. Por exemplo, a clareza entre os conceitos de inclusão, preconceito, diversidade, diferença etc. como elementos importantes para reorganização das ações de intervenção na realidade escolar, quer seja no trabalho do professor na sala de aula, quer seja nas ações de formação conduzidas pelo gestor nos momentos de ATPC.

Da mesma forma, ao compreender as necessidades dos participantes como elementos a serem desvelados para uma melhor prática, no intuito de compreendê-las com profundidade de acordo com as particularidades das narrativas e das funções escolares. Identificamos que, inicialmente, os professores apresentaram necessidades concentradas no tema “mudança de olhar”, e questões que envolvem a articulação com *práxis* docente, enquanto nos gestores houve uma concentração na exposição da necessidade de “conhecer os conceitos básicos” e “superação do preconceito”, e tiveram como predominância questões mais reflexivas e teóricas. Tais temas apresentam-se articulados entre si e assim como nas concepções, eles se apresentam como fundamentais e transversais na discussão sobre a inclusão do estudante público alvo da Educação Especial na escola regular.

Percebemos que algumas das necessidades iniciais foram supridas com a apresentação e articulação das disciplinas ao longo do curso e passaram a apresentar necessidades que envolvessem diferentes aspectos didáticos, formativos e políticos. Acreditamos que esse processo possa ter ocorrido pela proposta de articular os conteúdos do currículo do curso à experiência de atuação profissional dos participantes, buscando o desenvolvimento de uma experiência mais contextualizada e significativa para eles. Foi possível identificar o surgimento de questões teóricas e da prática docente que acreditamos ser consequência das atividades e discussões do curso que permitiram ir respondendo a alguns questionamentos que passaram a não ser mais necessidades. No entanto, destaca-se que algumas permaneceram ao longo do curso, a saber: formação de professores, o despreparo do professor, a mudança de olhar e as políticas públicas.

Ao considerar que os participantes possuíam dificuldade de compreensão e efetivação das políticas públicas no interior das escolas, identificando-as como necessidades ao longo do curso, percebemos que o maior desafio se referia ao desconhecimento sobre formas e/ou possibilidades de implementá-las, ao passo que a maioria dessas políticas chegam à escola de forma verticalizada, impositiva, sem reflexão com a realidade da escola ou região e apontam fortemente a falta de formação, de materiais, de infraestrutura. No desenvolvimento da

revisão teórica existe uma linha de políticas públicas, no entanto os documentos oficiais, desde a Constituição Federal, Declarações, Lei, Decretos e normativas, que mostram o avanço da legislação quanto às propostas de Educação Inclusiva, em maioria, voltadas para a Educação Especial. No entanto, ao olhar para as propostas formativas ofertadas ao quadro do magistério, não foi evidenciada a mesma urgência e imediatismo pelos sistemas de ensino e unidades escolares. Culminando na entrada progressiva e contínua de EPAEE nas escolas com profissionais sem formação apropriada para atuação com eles, ainda que, desde a década de 1990, tenha se ampliado significativamente a oferta de formação. É necessário repensar o formato e organização do currículo nesses processos, para que as necessidades, angústias e conquistas dos participantes sejam consideradas e valorizadas na implementação das estratégias formativas. Tais mudanças requerem também alteração na forma como a universidade e os formadores concebem os professores, o currículo etc. para oferta de iniciativas que sejam potencializadoras de mudanças positivas na prática profissional dos professores e gestores.

Destaca-se, ainda, a necessidade evidenciada pelos participantes quanto a propostas de formação para perspectiva da Educação Inclusiva, com destaque para as propostas de formação continuada. Apresentam o curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como um elemento de seu desenvolvimento profissional e um dos fatores para a inovação e melhoria de suas práticas. Os dados do curso revelam que os participantes adquiriram um embasamento teórico no decorrer da experiência e a articularam com suas necessidades cotidianas, realizando intervenções pedagógicas com os EPAEE, tendo a oportunidade de dialogar com seus pares por meio das diversas ferramentas utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem, com o apoio da mediação dos tutores e também tendo a oportunidade de dialogar com outros pares durante os encontros presenciais que ocorriam com regularidade.

No entanto, a participação no curso foi o início, ou processo de um caminhar para uma perspectiva inclusiva, visto que não foi possível um aprofundamento teórico e prático para sanar todas as dúvidas e instruir para a solução de todas as necessidades, nem presumir que será uma formação suficiente para todo um caminhar educacional, que revelarão novos desafios a cada ano, a cada nova turma em que lecionarem. Acreditamos na necessidade de novos momentos de formação continuada aos participantes, principalmente em serviço; para eles, seria vantajoso, visto que existe a possibilidade de uma real intervenção nas necessidades da escola a partir da ação reflexiva. Porém, para que essas possibilidades possam ocorrer devemos retomar alguns elementos trabalhados no curso com o trabalho

colaborativo, a gestão democrática, compreensão das políticas educacionais e utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva.

Assim como apontado pelos participantes uma formação na perspectiva inclusiva não beneficia apenas aos EPAEEs, mas são mudanças na prática docente que influenciam a aprendizagem de todos os alunos e também oportunizam a escola e os profissionais a repensarem os seus papéis.

Nesta perspectiva foi possível evidenciar o início da reflexão dos participantes quanto a suas práticas nas unidades escolares, suas posições quanto ao que acreditam ser a base de uma educação na diversidade, práticas inovadoras e função das políticas públicas. Consta-se que possuem práticas ainda tradicionais focadas na transmissão do conteúdo e no trabalho com o perfil de “aluno ideal”, ou seja, todos aprendem de forma homogênea e ao mesmo tempo, especialmente no segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio em que o professor é o especialista no componente curricular que assume (Artes, Letras, Educação Física etc.). No entanto, possuem grande preocupação em conhecer o perfil dos alunos e trabalhar com todos de forma a favorecer o desenvolvimento deles.

A partir das disciplinas que envolveram o estágio e versavam sobre aspectos da prática docente, a saber, D03, D05 e D07, foram identificados diferentes elementos quanto à ressignificação da prática dos professores e gestores. Em suas narrativas apresentaram elementos como a articulação com outros participantes do curso, com a troca de experiências e modelos de atividades, além de uma reflexão dos temas e compartilhamento de seus planejamentos de atividades práticas. Apresentam em suas propostas de estágio uma análise da realidade, as características, capacidades e habilidades dos EPAEE, bem como objetivos, estratégias e recursos apropriados aos estudantes, com as adaptações curriculares necessárias a cada caso, não deixando de articular a proposta com os demais alunos.

Assim, as atividades de estágio apresentaram ser exequíveis, bem como em uma perspectiva inclusiva. Cabe ressaltar que as possibilidades de ressignificação real na prática, a partir das narrativas, ocorreram no desenvolvimento profissional dos participantes investigados, no entanto esses elementos são utilizados conforme a necessidade de cada profissional, e podem também constituir-se como arsenal de teorias e práticas a ser explorado, conforme sua necessidade, especialmente após a conclusão da formação.

O olhar para sua realidade e o agir a favor de uma mudança de visão e ações para promover a superação de barreiras para a promoção da Educação Inclusiva por meio do trabalho colaborativo, um gerenciamento por meio da gestão democrática, tornando o participante do curso um multiplicador dos conhecimentos para o seu local de trabalho, foram

um dos objetivos estabelecidos pelo curso. Diante dessa premissa foi possível evidenciar tanto nos relatos dos participantes quanto em suas atividades de estágio essa articulação do conhecimento adquirido no curso disseminado no ambiente escolar em diferentes momentos.

É notório que as vagas ofertadas pelo curso foram insuficientes para formar a rede educacional do Estado de São Paulo, mas houve os resultados que indicam uma contribuição significativa em uma parcela dos profissionais, para que possam ser multiplicadores dos conhecimentos nas Diretorias de Ensino e nas escolas por gestores, professores da sala comum e professores do SAPE. Além disso, remete-nos a importância de continuidade de propostas dessa natureza que valorizam a parceria entre a universidade e o sistema de ensino, como uma política de investimento na formação dos profissionais da educação, que poderá ter impactos no trabalho docente na construção ou na consolidação de uma cultura no espaço escolar.

Cabe ressaltar que, a realização de pesquisas não é tarefa fácil, de fato, é desafiadora. Para a pesquisa em tela surgiram limitações importantes para seu desenvolvimento: a quantidade de dados a ser coletado, sua população e a amostra. O curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ocorreu no período de 12 meses, com diferentes participações em interações e atividades. Resultou em um grande volume de dados a serem selecionados para a pesquisa, o que levou a uma delimitação conforme os objetivos do estudo. Quanto a população definida pelo estudo dentre todas as turmas do curso, optou-se pela que possuísse participantes que pertencessem a Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, com intenções futuras de contato com os participantes. Por fim, a definição da amostra foi outro elemento limitador, em razão dela não ser aleatória, mas seguir critérios de inclusão e exclusão. Outro elemento que permeou a amostra foi, a delimitação de um número reduzido de participantes ao considerar a qualidade e volume de dados que cada um desenvolveu ao longo do curso.

Diante de todos os elementos expostos na presente pesquisa, os dados demonstram que o curso foi se constituindo como uma experiência de trabalho em equipe, com reflexos no curso e nas escolas. A construção e reflexão de conhecimentos de forma gradativa, com momentos de encontro presencial e sequencial, articulados com as propostas de estágio oportunizou um amadurecimento de questões teórico-conceituais de construção de uma cultura inclusiva, do trabalho com a diversidade, de uma rede colaborativa e da compreensão da Gestão Democrática como ferramentas para a promoção da inclusão dos EPAEE. Bem como, proporcionou por meio das atividades individuais e coletivas a oportunidade de reflexões que desafiavam os participantes na articulação entre teoria e a prática vivenciada em

seus contextos nas unidades escolares, garantindo o rever das práticas e novas possibilidades sempre de forma dialogada, com troca de experiências.

Espera-se que, a partir dos resultados desta pesquisa, novos estudos sejam realizados, principalmente quanto ao processo de contextualização e reflexão da prática docente em propostas de formação continuada na modalidade EaD articuladas às experiências profissionais cotidianas dos participantes, que novas propostas de estágio sejam pensadas com a valorização de oportunidades para repensar as ações do/no contexto escolar, bem como questões de usabilidade do AVA com possibilidade de melhora, como: a clareza e direcionamento quanto aos conteúdos das disciplinas, as comandas ou orientações gerais de cada disciplina a serem compiladas em um único espaço; das ferramentas quanto à acessibilidade, utilização e visualização; e um repensar nas atividades com base em modelos e protocolos, a fim de que os participantes de cursos na modalidade EaD possam desenvolver seus conhecimentos e alcançar seus objetivos de formação e (re)construção de novas práticas.

Como pesquisadora foi possível perpassar por diferentes momentos na realização da pesquisa; ressalte-se que ocorreram dificuldades nesse caminhar, como a delimitação dos participantes, por exemplo, tamanho da amostra, delimitação da turma, critérios de inclusão e exclusão dos participantes, critérios para o levantamento de dados etc. Além disso, identificar e compreender as demandas, necessidades e dificuldades, realizar uma pesquisa que essencialmente se pautou nas narrativas escritas e não numa coleta de dados presencial com os participantes, o que levou a uma abstração e reflexão contínua, progressiva e contextualizada do processo de aprendizagem dos participantes.

Diante dessas questões, foram proporcionadas distintas experiências de aprendizagens, como a utilização de uma metodologia ainda não utilizada pela pesquisadora, o trabalho com narrativas escritas, a possibilidade de novas experiências com publicações e participação em congressos e grupos de pesquisa a respeito da temática estudada, bem como conhecer e me aprofundar em um campo de estudo fértil capaz de concretizar mudanças nas práticas de ensino. A expectativa é de dar continuidade em pesquisas futuras na temática, possibilitando novas investigações para a promoção de uma mudança de prática docente para a melhora da qualidade de ensino aos EPAEE na perspectiva da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. F.; CASTRO, R. M. A avaliação do aluno com deficiência intelectual incluso no ensino regular: uma análise. In: SEABRA JUNIOR, M. O.; CASTRO, R. M. (Org.). *Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado*. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.
- ALVES, R. *Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Asa Editores, 2004.
- ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.40 jan./abr. 2009. Disponível em: < <https://goo.gl/UeRfRa> >. Acesso em 20 jul. 2017.
- ANDRADE, S. G. *Ação docente, formação continuada e inclusão escolar*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal do Rio Grande do Sul, faculdade de Educação, programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010.
- ARAÚJO, D. C. As contradições expressas nos discursos sobre inclusão/exclusão. In: VIII Congresso nacional de Educação, 8., Curitiba, 2008. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. p. 2052-2066. Disponível em: < <https://goo.gl/AbGhNc> > Acesso em 30 jul. 2017.
- ARAUJO, L. S. A.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com de ciência intelectual. *Revista Educação Especial*, v.27, n.49, maio/ago. 2014. Disponível em: < <https://goo.gl/JJ4ksb>>. Acesso em: 05 fev. 2017.
- AURÉLIO, B. O. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de janeiro: Nova fronteira, 2008.
- AVTAR, B. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, v.26 , n.1 , jan./jun. 2006.
- BADIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 1977.
- BARROS, W. M. B. Educação especial e educação inclusiva: desafios para a construção do direito à educação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.13, n.2, 2007. Disponível em: < <http://goo.gl/ez7Ay2> >. Acesso em: 18 jul. 2016.
- BOGDAN, R. C. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 2010.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la*

participación en las escuelas. Trad. LOPES, A., L. CSIE, 2000. Disponível em: <<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>>. Acesso em 04 set. 2017.

BORGES, C. S.; NOGUEIRA, J. O.; ANJOS, C. F. A produção de conhecimento a partir das expectativas e/ou motivações dos cursistas do curso de formação continuada de gestores públicos de educação especial do espírito santo. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial, 5., São Carlos, 2012. *Anais...* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos em São Carlos, 2012.

BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil*, de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal no 8.8069, de 19 de setembro de 1990.

BRASIL. Ministério da justiça, Secretaria dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Nº 9304, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* Brasília, MEC/SEF/ SEESP, 1999

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial I na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação – Conselho pleno. Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015. *Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: MEC/SEESP, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar 2010*. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acessado em: 12 jul. 2016a.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar 2015*. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acessado em: 12 jul. 2016b.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC, 2001. 79 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> >. Acesso em 30 jul. 2017.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente. 1991. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1991.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*, 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004. Disponível em: < <https://goo.gl/1XVo2U> >. Acesso em: 30 jul. 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: < <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf> >. Acesso em: 28 jul. 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. Perfil e concepções sobre educação inclusiva de uma equipe escolar participante de um programa de formação continuada por meio da consultoria colaborativa. In: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos em São Carlos, 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da Educação Inclusiva. *Revista Educação*, v. 32, n.1, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SILVA, L. F. da (Org.) ; MARQUES, A.F. (Org.) ; ZANATA, E. M. (Org.) ; FERES, G. G. (Org.). *Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares - V.2*. 1. ed. Bauru: Editora/ FC UNESP, 2015. v. 2. 2529p.

CARAMORI P. M. *Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo*, 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014.

CARDOSO, C. M. Fundamentos para Educação na Diversidade. In: MARANHE, E. A; MORAES, M.R.S. (Orgs.). *Introdução Conceitual para Educação na Diversidade e Cidadania*. São Paulo: UNESP, 2009. Disponível em: < <https://goo.gl/i1kfYN> >. Acesso em 30 jul. 2017.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

CERVO, A. L. *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw Hill, 1983.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, v.19, n.5, jun./ jul., 1990. Disponível em: < <https://goo.gl/zwmfLT> >. Acesso em: 28 fev. 2016.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Formação de professores para a Educação Inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de Licenciatura. In: OLIVEIRA, J. P.; CRUZ, G. C.; MIURA, R. K. K.; MELLO, P. M.; OLIVEIRA, R. T. O. (Orgs.). *Perspectivas e contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar*, Curitiba: Editora CRV, 2014.

CUNHA, R. C. O. B. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. Ultrapassando barreiras: professoras diante da inclusão. *Revista Educação Especial*, v.1, n.26, 2005. Disponível em: < <https://goo.gl/467SS2> >. Acesso em 20 jul. 2017.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar*, n. 31, Curitiba: Editora UFPR, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DUEK, V. P.; MARTINS, L. A. R. Trabalho colaborativo na escola inclusiva: desafios e possibilidades na formação continuada de professores. In: IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores, 9, 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria De Graduação, 2007. Disponível em:< <http://goo.gl/d3f80R>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

DUCATI-SILVA, K. C.; VIEIRA, R. A. Memórias de formadores: um olhar sobre a constituição do “lugar” docente. In: CAPELLINI, V. L. M. F. et al. (Org.) *Formação de professores: compromissos e desafios da educação pública*, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

EDUTEC. Educação e tecnologia- Quem somos. *Núcleo de educação a Distância*. Acessado em 28 fev. 2016. Disponível em:< <http://edutec.unesp.br/quem-somos-pt-br.html>>.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio de língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010.

FICIANO, A. M. *A customização do Moodle tendo como base maior navegabilidade e usabilidade do ambiente: uma experiência de ensino*, 2010. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: < <https://goo.gl/8Akvnw> >. Acesso em: 19 set. 2016.

FIORINI, M. L. S. *Formação continuada do professor de Educação Física em tecnologia Assistiva visando a inclusão*, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNA, T. R. O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social. *Atos de pesquisa em educação*, v.3, n.3, set./dez, 2008.

DAVIS, C. L. F. Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros. Textos Fundação Carlos Chagas (FCC), v.34, 2013. Disponível em: < <https://goo.gl/x4TWMM> >. Acesso em: 02 ago. 2016.

GAKIYA, S. M. C. *Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente - SP*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, 2012.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. *Revista da FAGED Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador, v. 2, n. 1, jan./jun., 2013.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. Disponível em: < <https://goo.gl/ZmqQsa> > Acesso em: 28 ago. 2017.

GARCIA, M. G.; NARCISO, I. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Cidade: Do Porto, 1995.

GATTI, B. A. Formação de professore no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, out./dez., 2010. Disponível em: < <https://goo.gl/Wmouqd> >. Acesso em: 03 abr. 2017.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: < <https://goo.gl/qhEuE> >. Acesso em: 02 ago. 2016.

GATTI, B. A. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, 2003. Disponível em: < <https://goo.gl/7zJT9s> >. Acesso em: 02 ago. 2016.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. A reflexão como fundamento do processo investigatório. In: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

GLAT, R. *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. Disponível em: < <https://goo.gl/KD9NSB> >. Acesso em: 18 jul. 2016.

GLAT, R. et al. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In:

Revista Inclusão, v. 1. n. 1, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/hBcrEz>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica*, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/V9PLOR>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, n.14, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, 2004.

GLAT, R. (Org). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.35, n.2. mar./abr., 1995.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. *Revista de administração de empresas*. São Paulo, v. 35, n.4, 1995.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada professorado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANNUZZI, G. S. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 183-224.

KASSAR, M. C. M. A deiciência mental na voz das professoras. 1993. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1993.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. In: *Educar em Revista*, n. 41. Curitiba: UFPR, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/0VJ1Kx>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

KIRPALANI, J.; PANJABI, M. *Vivendo valores: um manual*. São Paulo: Mackenzie, 2000.

LACERDA, L. C. Z.; RINALDI, R. P. Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar: a proposta colaborativa no CBEE. In: *VII Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 13., 2016, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em : < <https://goo.gl/aZzYSn>>. Acesso em: 05 fev. 2017

LIBÂNEO, J. C. Estratégias de coordenação do trabalho escolar e de participação na gestão da escola. In: LIBÂNEO, J. C. (Org.). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*, Goiania: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária- EPU, 1986.

LUZ, L. S.; MIRANDA, A. A. B. A avaliação do aluno com deficiência mental: desafios e possibilidades, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/Wrc6Dz>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T.E.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Revista Didática*. São Paulo, v.26/27, 1990/1991. p. 149-158.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetos e de roteiros. In: *II Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2, 2004, Bauru. *Anais...* Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004. Disponível em: < <https://goo.gl/NNcEw6> >. Acesso em: 01 ago. 2016.

MANZINI, E. J.; ALBUQUERQUE, D. I. P. *Tecnologia Assistiva: Enfocando a Deficiência Física*, 2014. Disponível em: < <https://goo.gl/BvwYKo> >. Acesso em: 31 ago. 2015.

MARCATO, D. C. B. *Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar*. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, L. B. et al. Dez anos de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas municipais, na cidade de ribeirão preto: discutindo o acesso, a permanência e a formação do educador. In: IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores, 9, 2007, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia: Unesp - Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em:< <http://goo.gl/d3f80R>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

MATSUOKA, S.; ANDRÉ, M. O desenvolvimento profissional do formador de professores da educação básica no centro de formação de mato grosso. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, set./ dez. 2016.

MAZON, C. C. X. *O mal-estar docente em gestores escolares*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira e Martins, 2010.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENEZES, G. G. A utilização das TIC nos processos de formação continuada e o envolvimento dos professores em comunidades de prática. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, jan./mar. 2014.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

MOHR, A. C. et al. Formação docente frente à perspectiva da educação inclusiva. In: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial, 4, 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MONTEIRO, A. P. H. *Há mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a inserção de alunos deficientes?*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2006.

NACIMENTO, A. C. A. Formação de professores numa perspectiva inclusiva. In: I Congresso Ibero-Brasileiro – VI Congresso Luso-Brasileiro - IV Congresso do Fórum Português, 2009, Lisboa. *Anais...* Portugal: Elva e Espanha, Cárceres: Mérida Local, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/phBLz9>>. Acesso em 22 fev. 2017.

NOGUEIRA, R. W. Acesso à Justiça para pessoas com deficiência. *Revista Consultor Jurídico*, 2012. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2012-nov-30/roberto-nogueira-acesso-justica-pessoas-deficiencia>>. Acesso em 28 jun. 2017.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v 25, n. 1, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*. v.2, n.3, 2008.

OLIVEIRA, I. A. et al. A formação do professor para a inclusão social e escolar de pessoas com necessidades especiais no município de Santarém. In: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial, 4, 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004.

ORTIZ, L. G. M. *Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação Inclusiva*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

PARO, V. O Conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: UNESP, 1999.

PINTO, C. L. L.; BARREIRO, C. B.; SILVEIRA, D. N. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, Pelotas, v. 7, n. 1, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/X2PWJ8>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

PLETSCH, M. D.; A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: *Educação em Revista*, n.33, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/bWkXRD>> Acesso em: 18 jul. 2016.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.23, n. 27, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/htu2J8>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

POZZATTI, J.; REALI, A. M. M. R. Inclusão, formação de professores e internet: interfaces possíveis. In: IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores, 9, 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo – Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria De Graduação. 2007. Disponível em:< <http://goo.gl/d3f80R>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

REA, L. M.; PARKER, R. A. Desenvolvimento de perguntas para pesquisas. In: REA, L. M. (Org.) *Metodologia de pesquisa: do planejamento a execução*. São Paulo: Pioneira, 2000.

REBELO, A. S.; OLIVEIRA, A. D. de; KASSAR, M. de C. M. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise do programa direito à diversidade e seu impacto na formação continuada de professores. In: POCKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. 2016

RINALDI, R. P. *Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online*. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2009.

RINALDI, R. P. *Informática na educação: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2006.

- ROCHA, N. C. *Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa na perspectiva da inclusão*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.
- ROCHA, S. M. P. S. Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudança. In: XXXV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35, 2012, Pernambuco. *Anais...* Pernambuco: Centro de Convenções do Hotel Armação, 2012. Disponível em: < <https://goo.gl/i8KbjX>>. Acesso em: 07 ago. 2016.
- RODRIGUES, O. M. P. R. et al. Fundamentos históricos da Educação Especial e Inclusiva: reflexos sobre diversidade. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. (Org.) *Diversidade e Cultura Inclusiva*. São Paulo: Unesp, 2014.
- RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Educação e diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Portugal: Porto editora, 2001.
- ROPOLI, E. A. et al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- NICACIO, R. T. *Formação de supervisores de ensino no Estado de São Paulo: cartografia do curso gestão de redes públicas*, 2016. 141f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Revista Psicologia em estudo*, v. 10, n. 2, 2005. Disponível em:< <https://goo.gl/JRBF5R>>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- ROSA, L. C. S. *Formação continuada de seus atendentes para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- SANTOS, D. A. N. *Abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.
- SANTOS, D. P.; RAMOS, K. M. C. *Contributos de ações de formação continuada docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2014. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação Inclusiva) - Universidade Católica de Pernambuco, 2014.
- SANTOS, H.; VÖLTER, B.; WELLER, W. Narrativas: teorias e métodos. *Revista de Ciências Sociais*. v. 14, n. 2, 2014. Disponível em:< <http://goo.gl/tEyTSQ>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

SANTOS, F. F. Gestão democrática: concepções teórico-práticas dos docentes da educação básica pública do município de Marília. *Revista Urutágua*. Maringá, n. 14, dez./ mar., 2008. Disponível em: < <https://goo.gl/mwq82m> > Acesso em: 4 ago. 2017.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. R.; MORAES, A. I. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Gestão democrática, educação inclusiva e formação de professores: encontro de possibilidades?. In: XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 11, 2011, Águas de Lindóia. *Anais... Águas de Lindóia*: Universidade Estadual Paulista, 2011.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 4, out./dez., 2012. Disponível em:< <https://goo.gl/iSfkFx>>. Acesso em 20 jul. 2017.

SILVA, H. R. Características e tendências das teses em Educação Especial desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 1, jan./mar., 2016. Disponível em:< <https://goo.gl/vHNt4y>>. Acesso em 23 fev. 2017.

SOTO, A. P. O. M. A formação continuada de professores na perspectiva das políticas educacionais inclusivas: uma análise do programa educação inclusiva: direito à diversidade. In: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial, 4, 2010, São Carlos. *Anais... São Carlos*: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

SOTO, A. P. O. M.; SOARES, M. T.; RAMOS, M. B. A formação docente e o respeito à diversidade: perspectiva para uma escola inclusiva no município de Feira de Santana/ BA. In: ROTH, B. W. (Org) *Experiências educacionais inclusivas: programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em:< <https://goo.gl/hIZ4S>>. Acesso em 22 fev. 2017.

SOUZA, H. H. T. de. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 2, n. 30, ago., 2004. Disponível em: <[http:// www.scielo.br/pdf/](http://www.scielo.br/pdf/)>. Acesso em 02 dez. 2012.

SÃO PAULO. Escola de Formação de Professores (EFAP). *Seja bem-vindo ao Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR*, 2012. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/redefor/In%C3%ADcio/tabid/1643/EntryId/1126/Default.aspx>>. Acesso em 04 abr. 2017.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos , São Carlos, 2014.

TAKASE, D. G. A. Formação continuada de professores no âmbito da inclusão: diversidade e adversidades. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

TARTUCI, D.; CARDOSO, C.; FLORES, M. M. L. (Orgs.). **Congresso Nacional de Educação Especial e Inclusão – Inclusão, Direito à Educação e as possibilidades de Acesso à Escolarização**. Catalão, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2009.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira em Educação Especial*, Marília, v.18, n.2, abr./jun., 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/HdgWQh>>. Acesso em 05 fev. 2016.

UNESCO. Relatório de monitoramento global 2013/2014. *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Relatório Conciso. UNESCO, 2014. Acesso em: 20 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>.

VAILLANT, D. Formação de formadores. In: *Fundação Victor Civita, Ofício de professor na América Latina e Caribe: Trabalhos apresentados na Conferência Regional “O Desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: Novas prioridades”*–Brasília, jul. 2002. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/enfopli/pages/arquivos/Formacao_de_Formadores.pdf>. Acesso em 04 abril 2017.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 40, set./dez. 2013.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília - DF, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/w2NmAs>>. Acesso em 05 fev. 2016.

VILELA, R. A. T. et al. Desvendar a sala de aula para entender e mudar a escola: dimensões para a formação de professores para os desafios da escola inclusiva. In: IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores, 9, 2016, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/d3f80R>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZENGO, L. C.; PRATES, M. T.; RINALDI, R. P. Formação de professores: revisão sistemática acerca do campo de estudos. In: V Congresso Brasileiro de Educação, 5, 2015, Bauru. *Anais...* Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/ntWq1G>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

ANEXO

ANEXO 1

Disciplina 01 – Diversidade e Cultura Inclusiva

Apresentação da disciplina 01 – Diversidade e Cultura Inclusiva, imagem do ambiente e descrição da proposta da disciplina, seu objetivo, divisão da disciplina por semanas, bem como suas ferramentas.

Imagem 3: Disciplina 01 – Diversidade e Cultura Inclusiva

unesp

REDEFOR
Educação Especial e Inclusiva

ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PAULO RENATO COSTA SOUZA

GOVERNO DO ESTADO
SÃO PAULO
Secretaria da Educação

(T17/14/EI) D01 - Diversidade e Cultura Inclusiva

Início Calendário Mensagem Cursos

Página inicial ► Cursos de Especialização ► RedeFor ► Educação Inclusiva ► EI-D01 ► (T17/14/EI/D01)

Agenda de Abertura Semana 1 Semana 2 Semana 3 Semana 4 Semana 5 EP1 EP2


Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
 Disciplina: Diversidade e Cultura Inclusiva
 Período de 12/03 a 15/04

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. Assim, negros, indígenas, mulheres, crianças e demais grupos passaram a ser tratados em suas especificidades e particularidades. Ao direito à igualdade foi acrescentado o direito à diferença e à diversidade.
[Boaventura de Sousa Santos, 2003, p. 56]

Olá Cursista.

Seja bem-vindo(a) à disciplina "Diversidade e Cultura Inclusiva"!

Esperamos que ao longo das cinco semanas da disciplina, você, professor ou gestor, seja capaz de conhecer, distinguir, refletir e vivenciar os conceitos essenciais para o estudo da diversidade: cultura, identidade, diferença, respeito, tolerância, preconceito, estigma, indiferença, intolerância, violência, entre outros.

Esperamos, mais especificamente, que as atividades propostas permitam que você possa:

- 1) Analisar criticamente a realidade de seu local de trabalho à luz dos conceitos abordados na disciplina;
- 2) Refletir sobre o respeito e a valorização da diferença para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva;
- 3) Compreender a escola e a sala de aula como espaço de encontro de culturas, interações e aprendizagens.

Para isso, planejamos e organizamos atividades contextualizadas com essa temática e que serão subsidiadas por materiais pedagógicos e digitais cuja proposta permite reflexões sobre o conteúdo relacionado à diversidade e à cultura inclusiva.

Antes de iniciar as atividades, acesse o **vídeo de abertura da disciplina**, com a Professora Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues, para que você conheça os objetivos, conteúdos e principais aspectos que serão abordados na disciplina. O vídeo está disponibilizado abaixo.

Se tiver dúvidas no decorrer da disciplina, entre em contato com o seu tutor por meio do fórum **Fale com o Tutor**.

Para melhor aproveitamento das atividades, sugerimos a leitura do **Manual do Cursista**. Atente-se, principalmente, às seguintes páginas:

 Fale com o tutor
 Video de Abertura
 Materiais
 Chat
 Pasta
 Experiências Compartilhadas
 Portal Edutec

Fonte: Portal Edutec.

Disciplina	Diversidade e Cultura Inclusiva	
Carga horária:	50 horas	
Objetivo:	Esperamos, mais especificamente, que as atividades propostas permitam que você possa: 1) Analisar criticamente a realidade de seu local de trabalho à luz dos conceitos abordados na disciplina; 2) Refletir sobre o respeito e a valorização da diferença para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva; 3) Compreender a escola e a sala de aula como espaço de encontro de culturas, interações e aprendizagens.	
Conteúdo:	Conceitos essenciais para o estudo da diversidade: cultura, identidade, diferença, respeito, tolerância, preconceito, estigma, indiferença, intolerância, violência, entre outros.	
Período:	12/03/2014 a 15/04/2014	
Semanas:	5 Semanas	
Encontro Presencial	2 Encontros presenciais	
Semana 1	A distância	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	12 a 18 de março de 2014
	Objetivo	Temos por objetivo aproximar vocês desses conceitos, resgatando o que já conhece sobre esses termos.
	Conteúdo	Os seguintes conteúdos serão tematizados mediante as atividades propostas: diversidade, cultura, identidade, preconceito, diferença e cultura inclusiva
	Atividade 1	Ferramenta Tarefa
	Atividade 2	Ferramenta Fórum de discussão
Semana 2	A distância	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	19 a 25 de março de 2014
	Objetivo	Apresentar conceitos para que você e seus pares ressignifiquem o olhar sobre a escola e a sala de aula e compreendam-nas como espaço de encontro de culturas, diversidade, interações e aprendizagens.
	Conteúdo	Conceitos de diversidade, cultura, identidade, preconceito, diferença, entre outros.
	Atividade 3	Ferramenta Tarefa
Semana 3	A distância	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	26 de março a 01 abril de 2014
	Objetivo	Socializar as ideias, percepções, experiências e dilemas sobre o conteúdo de diversidade e cultura inclusiva, conhecer uma animação cujo objetivo é proporcionar o dialogo os seus pares sobre os desafios vivenciados na escola ou na sala de aula sobre os princípios da inclusão. Além de identificar quais são os limites e possibilidades para lidar com a diversidade na rede estadual de ensino, levando em consideração os aspectos organizacionais, estruturais, pedagógicos e socioafetivos da sua escola ou da sua Diretoria de Ensino, ou seja, do contexto em que você está inserido.
	Conteúdo	Diversidade e cultura inclusiva
	Atividade 4	Ferramenta Fórum de discussão
Semana 4	A distância	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	02 a 08 de abril de 2014

	Objetivo	Oferecer a você a oportunidade de conhecer os fundamentos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva no Brasil e no Estado de São Paulo e proporcionar reflexões que orientem sua prática e ajudem você a analisar o contexto do seu local de trabalho.
	Conteúdo	Aproximar diretamente o tema da Diversidade e Cultura Inclusiva do seu cotidiano e do seu local de trabalho
	Atividade 5	Ferramenta Fórum de discussão
Semana 5	A distância	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	09 a 15 de abril de 2014
	Objetivo	Realizar uma análise dos conhecimentos que foram construídos ao longo do tempo e também avalie a disciplina Diversidade e cultura inclusiva
	Conteúdo	Diversidade e cultura inclusiva
1 Encontro Presencial	Atividade 6	Ferramenta Tarefa
	Modalidade	Presencial
	Período	15 de março de 2010 – Período da 8h as 12h
	Objetivo	Oportunizar um momento de reflexão individual sobre a experiência que viveu com seus pares durante o Encontro Presencial, realizado em 15/03.
	Conteúdo	Diferença, valorização da diversidade e cultura inclusiva
	Atividade EP 1	Ferramenta tarefa
2 Encontro Presencial	Orientações	Após participar das atividades realizadas no EP, escreva um texto em forma de narrativa (use a primeira pessoa) destacando elementos trabalhados no encontro, os valores presentes no INDEX (p. 21-26), seus sentimentos, percepções, expectativas e, pensando em seu local de trabalho, conclua-o apresentando o quanto sua escola ou Diretoria de Ensino está próxima ou distante desta cultura. A partir das orientações escreva o seu texto com até 400 palavras e inicie-o com a seguinte comanda: Um sistema inclusivo que respeita as diferenças, valoriza a diversidade e cultiva a cultura inclusiva...
	Modalidade	Presencial
	Período	05 de abril de 2014 - Período da 8h as 12h
	Objetivo	Proporcionar que você analise a realidade do seu local de trabalho a partir da avaliação dos dados que foram coletados sobre os estudantes da Educação Especial e a cultura inclusiva ao longo das disciplinas.
	Conteúdo	Diferença, valorização da diversidade e cultura inclusiva
2 Encontro Presencial	Atividade EP 2	Ferramenta tarefa
	Orientações	Apresente sua análise sobre os aspectos descritos abaixo, indicando se concorda ou não com os seus pares sobre o diálogo que envolveu os aspectos de estrutura escolar relacionados à diversidade e a cultura inclusiva. Apresente uma justificativa para seu posicionamento segundo tomando como base as indagações: qual foi a opinião dos pares no EP2, se concorda ou discorda? Por quê? Cite exemplo. Os temas abordados foram 1. Acessibilidade física e pedagógica do seu contexto de atuação 2. Intérprete de Libras e sinalização em Braille 3. Sala de Recursos 4. Interação dos estudantes de educação especial com os demais estudantes da escola 5. Cultura inclusiva

ANEXO 2

Disciplina 02 – Legislação, Ética e Trabalho Docente

Apresentação da disciplina 02 – Legislação, Ética e Trabalho Docente, imagem do ambiente e descrição da proposta da disciplina, seu objetivo, divisão da disciplina por semanas, bem como suas ferramentas.

Imagem 4: Disciplina 02 – Legislação, Ética e Trabalho Docente

The screenshot displays the interface of the 'Ambiente Virtual de Aprendizagem UNESP'. At the top, there is a navigation bar with links for 'Pular para conteúdo', 'Mapa do Site', 'Sobre a Acessibilidade', and 'Alto contraste', along with the user name 'Renata Portela Rinaldi' and a 'Sair' button. Below this, the logos for 'unesp', 'REDEFOR Educação Especial e Inclusiva', 'ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PAULO RENATO COSTA-SOUZA', and 'GOVERNO DO ESTADO SÃO PAULO' are visible. The main title of the course is '(T17/14/EI) D02 - Legislação, Ética e Trabalho Docente'. A secondary navigation bar includes 'Início', 'Calendário', 'Mensagem', and 'Cursos'. The breadcrumb trail reads 'Página inicial > Cursos de Especialização > RedeFor > Educação Inclusiva > EI-D02 > (T17/14/EI/D02)'. A horizontal menu below the breadcrumb shows 'Agenda de Abertura', 'Semana 1', 'Semana 2', 'EP3', 'Semana 3', 'Semana de Atualização', and 'Oculto'. The central content area features a large image of a modern conference room with a table and chairs, overlaid with icons for 'Calendário', 'Referências', and 'Agenda'. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for 'Fale com o tutor', 'Materiais', 'Chat', 'Livro D02', and 'SAIBA +'. The overall design is clean and professional, using a blue and white color scheme.

Fonte: PortalEduTec

Disciplina	Legislação, Ética e Trabalho Docente	
Carga horária:	30 horas	
Objetivo:	<p>Envolver os professores e gestores em situações de reflexão sobre legislação, ética e trabalho docente com a finalidade de entender, analisar e criar ações que envolvam participação e a aprendizagem de todos os estudantes nas salas de aula do ensino regular da rede pública do estado de São Paulo.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Entender sobre a legislação que protege a inclusão no Estado de São Paulo e pensar em possíveis práticas de ensino inclusivas. · Analisar as relações éticas presentes no contexto de trabalho (na escola ou na Diretoria de Ensino) produzindo ações em prol da Educação Inclusiva. · Criar práticas educativas inclusivas, reconhecendo as competências e habilidades dos estudantes. 	
Conteúdo:	Legislação, Ética e Trabalho Docente	
Período:	16 de abril a 06 de maio de 2014	
Semanas:	3 Semanas	
Semana 1	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	16 a 22 de abril de 2014
	Objetivo	Contribuir com o entendimento sobre a legislação paulista que protege a inclusão e o uso de metodologias de ensino que são inclusivas.
	Conteúdo	Legislação paulista inclusiva e metodologias de ensino inclusivas
	Atividade 1	Ferramenta Tarefa
	Atividade 2	Ferramenta Tarefa
Semana 2	A distância	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	23 a 29 de abril de 2014
	Objetivo	Refletir como se efetiva um comportamento ético no espaço concreto em que vivo no meu cotidiano escolar?
	Conteúdo	Ética
	Atividade 3	Ferramenta Questionário
Semana 3	Atividade 4	Ferramenta Tarefa
	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	30 de abril a 06 de maio de 2014
	Objetivo	Refletir como você está trabalhando para assegurar práticas inclusivas no interior da sua escola ou em escolas que pertencem a sua Diretoria de Ensino? Como os estudantes e as famílias são envolvidos para a construção de uma cultura inclusiva no seu local de trabalho? Quais os elementos necessários e aqueles que interferem para a construção de uma cultura de educação inclusiva no sistema de ensino do estado de São Paulo?
	Conteúdo	Legislação, Ética e Trabalho Docente
	Atividade 5	Ferramenta Tarefa
Atividade 6	Ferramenta Fórum de Discussão	
Encontro	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle

Presencial 3	Período	26 de abril de 2014 – Período da 8h as 12h
	Objetivo	Objetivo é proporcionar a você, cursista, a oportunidade de ampliar o conhecimento sobre a legislação de Educação Especial.
	Conteúdo	Legislação de Educação Especial
	Atividade EP 1	Ferramenta Tarefa
	Orientações	<p>Após a pesquisa nos diferentes sítios, escolha um documento legal (Lei, Decreto, Resolução etc.) que esteja relacionado ao processo de inclusão do estudante da Educação Especial na escola e que seja diferente daqueles que você analisou com seus pares no EP3.</p> <p>A partir disso, escreva um texto em que analise e responda às seguintes questões norteadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A legislação escolhida por você é federal, estadual ou municipal? • Qual é o direito do estudante da Educação Especial garantido na legislação escolhida? Como ela contribui para a formação desse público? • Você conhecia a legislação que selecionou para esta atividade? • Em seu cotidiano de trabalho (na escola ou na Diretoria de Ensino) você observa o cumprimento do que está previsto na legislação escolhida? Quais são os desafios que permeiam esse processo? • Caso ainda não se efetive totalmente, o que poderia ser realizado para o seu local de trabalho se aproximar do que está previsto na legislação? <p>Justifique.</p>

ANEXO 3

Disciplina 03 – Gestão Democrática e Projeto Pedagógico

Apresentação da disciplina 03 – Gestão Democrática e Projeto Pedagógico, imagem do ambiente e descrição da proposta da disciplina, seu objetivo, divisão da disciplina por semanas, bem como suas ferramentas.

Imagem 5: Disciplina 03 – Gestão democrática e Projeto Pedagógico

The screenshot shows the LMS interface for the course 'Gestão Democrática e Projeto Pedagógico' (T17/14/EI) D03. The interface includes a navigation menu at the top with options like 'Início', 'Calendário', 'Mensagem', and 'Cursos'. The main content area features a large image of the 'Escola Estadual' building entrance, with banners for 'BEM-VINDO à D03', 'CRÉDITOS', 'D03 GESTÃO DEMOCRÁTICA PROJETO PEDAGÓGICO', and 'AGENDA'. The right sidebar contains various tools and resources, including 'Fala com o tutor', 'Materiais', 'Chat', 'Livro D03', 'SAIBA +', 'Administração' (with sub-items like 'Administração do curso', 'Usuários', 'Relatórios', 'Notas'), and 'Frequência'. The bottom of the page shows the current week as 'Semana 1'.

Fonte: PortalEduTec

Disciplina	Gestão Democrática e Projeto Político Pedagógico	
Carga horária:	40 horas + 20 horas de estágio	
Objetivo:	Refletir sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) como resultado de um trabalho coletivo, cuja essência está nas ações e relações cotidianas da escola que podem viabilizar a construção da cultura inclusiva.	
Conteúdo:		
Período:	14 de maio a 15 de julho de 2014	
Semanas:	5 Semanas	
Semana 1	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	14 a 20 de maio 2014
	Objetivo	Refletir sobre a importância do trabalho coletivo e colaborativo na consolidação da Gestão Democrática e Participativa , com vistas à elaboração de propostas pedagógicas inclusivas como elementos norteadores das ações da escola.
	Conteúdo	Trabalho coletivo, trabalho colaborativo, gestão democrática e Participativa
	Atividade 1	Fórum de discussão
	Atividade 2	Ferramenta Tarefa
	Atividade estágio	Ferramenta Tarefa
Semana 2	A distância	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	21 a 27 de maio de 2014
	Objetivo	Compreender quem são os principais agentes da equipe de trabalho da Diretoria de Ensino e da Escola, destacando a importância do trabalho coletivo e colaborativo para colocar em prática as decisões da equipe no conjunto da estrutura organizacional da escola, almejando a construção de uma comunidade de prática inclusiva.
	Conteúdo	Gestão Democrática e Projeto Pedagógico e a comunidade escolar
	Atividade 3	Ferramenta Questionário
	Atividade 4	Leitura de um texto
	Atividade estágio	Formulário
Encontro Presencial 4	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	24 de maio de 2014 – Período da 8h as 12h
	Objetivo	Trabalhar colaborativamente, com aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP), e propor reflexões coletivas que ampliem os conhecimentos e promovam o desenvolvimento de ações que contribuam para a construção de uma escola realmente inclusiva.
	Conteúdo	Trabalho colaborativo e Projeto Político Pedagógico
	Atividade EP	Ferramenta Tarefa
Semana 3	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	28 de maio a 03 de junho de 2014
	Objetivo	Compreender como esses órgãos colegiados escolares e programas funcionam e de que forma suas ações podem ser inclusivas e

		contribuir para o todo da escola.
	Conteúdo	Gestão democrática e órgãos colegiados escolares
	Atividade 5	Ferramenta Tarefa
	Atividade 6	Ferramenta Fórum de Discussão
	Atividade estágio	Formulário
Semana 4	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	04 a 10 de junho de 2014
	Objetivo	Aprofundar aspectos conceituais e legais da gestão democrática e participativa, considerando quais são os objetivos e ações a serem desenvolvidas no bojo da escola, almejando a articulação entre a equipe escolar, órgãos colegiados, estudantes e comunidade, em busca da legitimação de princípios como participação, democracia, autonomia, colaboração, trabalho coletivo e inclusão.
	Conteúdo	Gestão democrática e participativa
	Atividade 6	Leitura de um texto
	Atividade 7	Ferramenta Tarefa
	Atividade estágio	Formulário
Semana 5	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	02 a 8 de julho 2014
	Objetivo	Analisar o PPP, entendendo esse documento como o principal norteador das ações empreendidas no contexto da escola.
	Conteúdo	Projeto Político Pedagógico
	Atividade 7	Ferramenta Tarefa
	Atividade 8	Ferramenta Tarefa
Encontro Presencial 4	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	05 de julho de 2014 – Período da 8h as 12h
	Objetivo	Proporcionar reflexões coletivas possam ampliar os conhecimentos e promover o desenvolvimento de ações que contribuam para a construção de uma escola realmente inclusiva
	Conteúdo	Projeto Político Pedagógico
	Atividade EP	Ferramenta Tarefa

ANEXO 4

Disciplina 05 – PEI e Ensino Colaborativo

Apresentação da disciplina 05 – PEI e Ensino Colaborativo, imagem do ambiente e descrição da proposta da disciplina, seu objetivo, divisão da disciplina por semanas, bem como suas ferramentas.

Imagem 7: Disciplina 05 – PEI e Ensino Colaborativo

(T17/14/EI) D05 - PEI e Ensino Colaborativo

Início Calendário Mensagem Cursos

Página inicial > Cursos de Especialização > RedeFor > Educação Inclusiva > EI-D05 > (T17/14/EI/D05)

Agenda de Abertura Semana 1 Semana 2 Semana 3 Semana 4 EP7 Semana 5
Semana 6 Oculto

PEI e Ensino Colaborativo

Agenda
Vídeos
Créditos

Fale com o tutor
Materiais
Chat
Livro D05
SAIBA +
Frequência

Fonte: PortalEduTec

Disciplina	PEI e Ensino Colaborativo	
Carga horária:	40 horas + 20 horas de estágio	
Objetivo:	Abordar temáticas relacionadas ao coensino, ou seja, ao trabalho colaborativo entre gestores, professores especializados e professores da classe comum. Também será trabalhado na disciplina o planejamento e a implementação de procedimentos avaliativos, bem como a construção do PEI.	
Conteúdo:	Ensino colaborativo e Plano de Ensino Individualizado.	
Período:	06 de agosto a 16 de setembro de 2014	
Semanas:	6 Semanas	
Semana 1	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	06 a 12 de agosto 2014
	Objetivo	Refletir sobre as necessidades educacionais especiais do estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), com foco tanto no coensino como também no processo de escolarização e avaliação de recursos ou métodos para garantir aprendizagem, a partir da série/ano na qual está matriculado, e identificar diferentes formas de atuação colaborativa entre gestor, professor de classe comum e professor da Educação Especial (EE), chamado de professor especializado.
	Conteúdo	Coensino e didática inclusiva.
	Atividade 1	Ferramenta Tarefa
	Atividade 2	Fórum de discussão
Semana 2	A distância	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	13 a 19 de agosto 2014
	Objetivo	Entender os métodos de ensino (ou pedagógicos) que podem ser desenvolvidos com todos os estudantes de forma colaborativa
	Conteúdo	Coensino e didática inclusiva.
	Atividade 3	Ferramenta Glossário
	Atividade estágio	Ferramenta Tarefa
Semana 3	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	20 a 26 de agosto de 2014
	Objetivo	Realizar um estudo de caso utilizando propostas sistematizadas de avaliação e planejamento
	Conteúdo	Coensino e didática inclusiva
	Atividade estágio	Ferramenta Tarefa
	Atividade estágio	Ferramenta Tarefa
Semana 4	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	27 de agosto a 02 de setembro de 2014
	Objetivo	Planejar e implementar uma avaliação pedagógica que subsidie propostas de adequação de recursos, nas áreas de deficiência auditiva,

		deficiência física e deficiência visual ou, se necessário, adequação curricular nas áreas de deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento.
	Conteúdo	Coensino e didática inclusiva
	Atividade 4	Fórum de discussão
Encontro Presencial 7	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	30 de agosto de 2014 – Período da 8h as 12h
	Objetivo	Ampliar os conhecimentos sobre as disciplinas em andamento nos cursos e promover o desenvolvimento de ações que contribuam para a construção de uma escola inclusiva por meio de reflexões coletiva.
	Conteúdo	Didática inclusiva.
	Atividade EP	Ferramenta Tarefa
Semana 5	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	3 a 9 de setembro de 2014
	Objetivo	Realizar um estudo de caso utilizando propostas sistematizadas de avaliação e planejamento.
	Conteúdo	Coensino e didática inclusiva
	Atividade estágio	Ferramenta Tarefa
	Atividade estágio	Ferramenta Tarefa
Semana 6	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	3 a 9 de setembro de 2014
	Objetivo	Realizar uma análise dessa experiência da disciplina.
	Conteúdo	Coensino e didática inclusiva
	Atividade estágio	Fórum de discussão.

ANEXO 5

Disciplina 07 – Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico

Apresentação da disciplina 07 – Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico, imagem do ambiente e descrição da proposta da disciplina, seu objetivo, divisão da disciplina por semanas, bem como suas ferramentas.

Imagem 9: Disciplina 7 – Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico

(T17/14/EI) D07 - Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico

[Início](#) | [Calendário](#) | [Mensagem](#) | [Cursos](#)
 Página inicial ► Cursos de Especialização ► RedeFor ► Educação Inclusiva ► EI-D07 ► (T17/14/EI/D07)

[Agenda de Abertura](#) | [Semana 1](#) | [Semana 2](#) | [Semana 3](#) | [Semana 4](#) | [EP09](#) | [Semana 5](#)
[Semana 6](#) | [Oculto](#)

Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico
[Agenda](#) | [Vídeos](#) | [Créditos](#)

e étnicas. Co
 prendizage
 órios do se

[Fale com o tutor](#)
[Materiais](#)
[Chat](#)
[Livro D07](#)
[SAIBA +](#)
Frequência

Fonte: Portal Edutec.

Disciplina	Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico	
Carga horária:	40 horas + 20 horas de estágio	
Objetivo:	Contribuir com seu processo de formação continuada, para um melhor atendimento educacional dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), de modo a complementar o ensino regular através da utilização da Tecnologia Assistiva (TA).	
Conteúdo:	Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico.	
Período:	08 de outubro a 18 de novembro de 2014	
Semanas:	6 Semanas	
Semana 1	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	08 a 14 de outubro 2014
	Objetivo	Ampliar seus conhecimentos sobre os recursos, serviços, estratégias de ensino e práticas existentes na área da TA, que visam melhor funcionalidade e qualidade de vida das pessoas com deficiência.
	Conteúdo	Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico.
	Atividade 1	Realização de leitura
	Atividade 2	Fórum de discussão
Semana 2	A distância	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	15 a 21 de outubro de 2014
	Objetivo	Analisar o contexto em que você está inserido, de modo que possa estabelecer uma relação que o possibilite refletir sobre a importância dos recursos de TA no atendimento aos estudantes PAEE, proporcionando-lhes melhor funcionalidade e maior independência para exercerem sua plena cidadania e mobilidade no ambiente escolar e social.
	Conteúdo	Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico.
	Atividade 3	Ferramenta Glossário
	Atividade estágio	Ferramenta Tarefa
Semana 3	Modalidade	Realização a distância pelo AVA/ Moodle
	Período	22 a 28 de outubro de 2014
	Objetivo	Trabalhar o conceito de estratégias de ensino em relação à TA e disponibilizar as possibilidades de estratégias de ensino
	Conteúdo	Tecnologia Assistiva e Recursos de Apoio Pedagógico.
	Atividade 4	Ferramenta Tarefa
	Atividade estágio	Ferramenta Tarefa