

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

do Desenvolvimento e Aprendizagem

**INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE
CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

GISLAINE FERREIRA MENINO-MENCIA

Bauru - SP

2020

GISLAINE FERREIRA MENINO-MENCIA

**INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE
CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, campus de Bauru, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Área de Concentração: Desenvolvimento e Aprendizagem. Sob orientação da Prof^a Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e coorientação da Prof^a Dr^a Alessandra Turini Bolsoni-Silva.

Bauru – SP

2020

M545i Menino-Mencia, Gislaine Ferreira
Influência de um programa de formação continuada sobre
crenças e atitudes dos professores em relação a Educação
Inclusiva / Gislaine Ferreira Menino-Mencia. -- Bauru, 2020
149 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Coorientadora: Alessandra Turini Bolsoni-Silva

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação
Continuada. 4. Crenças e atitudes. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE GISLAINE FERREIRA MENINO MENCIA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 18 dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-graduação da Faculdade de Ciências (Unesp/Câmpus de Bauru), reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica / Universidade Estadual Paulista, Prof. Dr. SADAQ OMOTE do(a) Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO do(a) Centro de Ciências Humanas / Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO), Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES do(a) Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Dra. ANA PAULA PACHECO MORAES MATURANA do(a) Agente de Defensoria / Defensoria Pública do Estado de São Paulo, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de GISLAINE FERREIRA MENINO MENCIA, intitulada **INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE CRENÇAS E ATITUDES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: _____

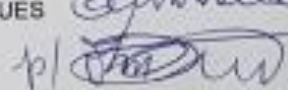
Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI 

Prof. Dr. SADAQ OMOTE 

Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO 

Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES 

Dra. ANA PAULA PACHECO MORAES MATURANA 

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira. **Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação a Educação Inclusiva**. 2020. 149f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, SP, 2020.

RESUMO

A construção de uma educação brasileira inclusiva exige levar em consideração não somente a formação inicial, mas também a formação continuada dos professores, visando a um processo de reflexão e ampliação dos conhecimentos teóricos e técnicos promovendo, dessa forma, mudanças de crenças e atitudes em relação à Educação Inclusiva. Investigações neste contexto ainda são escassas na literatura. Assim, esta tese foi organizada em três estudos, sendo que o primeiro teve como objetivo a elaboração de um programa de formação continuada para professores, descrevendo e analisando as atividades desenvolvidas durante o curso. A coleta dos dados foi realizada com 110 professores do ensino fundamental e gestores escolares, a partir de um formulário de inscrição e uma ficha de avaliação final do curso, disponíveis na plataforma *Google Forms*, além de atividades solicitadas no ambiente Moodle-AVA. O tratamento e análises dos dados foram realizados utilizando-se o *Software Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte* (ALCESTE), bem como, da estatística descritiva para os dados quantitativos. Os resultados do Estudo 1 demonstraram elevada porcentagem de conhecimento em relação a inclusão escolar durante o curso, podendo-se considerar que o programa de educação continuada possibilitou reflexões sobre a Educação Inclusiva, o que pode auxiliar e fundamentar a prática pedagógica dos professores, especialmente, com alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). O Estudo 2 teve como objetivos descrever, comparar e analisar a influência de duas modalidades de capacitação - curso e *workshop* - sobre o relato de atitudes sociais dos professores frente à deficiência. Neste estudo, 27 participantes responderam ao instrumento Escala *Likert* de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI) no pré-teste e pré-*workshop*, 20 no pré-teste e pós-*workshop*, procedendo-se a uma comparação intragrupo, sendo que para as comparações intergrupos, responderam à ELASI 64 professores divididos em dois grupos de 32 participantes. Os resultados

mostraram que as alterações nas atitudes sociais dos professores está mais relacionada aos *workshop* promovidos, e menos ao curso de formação. E, o Estudo 3 teve como objetivos descrever, comparar e analisar as variáveis sóciodemográficas com o desempenho na aplicação da ELASI em professores cursantes e desistentes. Participaram 94 profissionais da Educação de escolas públicas, sendo que 47 participaram de todas as fases de um curso de capacitação sobre Educação Inclusiva (Grupo 1) e 47 participaram apenas do primeiro encontro do curso (Grupo 2), não aderindo as demais atividades. Os dados mostraram que não houve diferenças significativas da primeira para a segunda aplicação do instrumento, o que significa que os professores apresentavam atitudes favoráveis em relação à deficiência e a pessoa com deficiência. Observamos que o autorrelato dos professores se caracterizam como um fenômeno complexo, sendo necessários novos estudos que balizem o quanto o discurso sobre as atitudes sociais tem se materializado nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Formação Continuada, Crenças e atitudes.

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira. **Influence of a continuing education program on teachers' beliefs and attitudes towards Inclusive Education.** 2020. 149 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

ABSTRACT

The construction of an inclusive Brazilian education requires taking into account not only the initial training, but also the continuing education of teachers, aiming at a process of reflection and expansion of theoretical and technical knowledge, thus promoting changes in beliefs and attitudes towards Inclusive Education. Investigations in this context are still scarce in the literature. Thus, this thesis was organized in three studies, the first of which aimed to develop a continuing education program for teachers, describing and analyzing the activities developed during the course. Data collection was performed with 110 elementary school teachers and school managers, using a registration form and a final course evaluation form, available on the Google Forms platform, in addition to activities requested in the Moodle-AVA environment. The treatment and analysis of the data were performed using the Software Analyze Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte (ALCESTE), as well as, from descriptive statistics to quantitative data. The results of Study 1 demonstrated a high percentage of knowledge regarding school inclusion during the course, and it can be considered that the continuing education program enabled reflections on Inclusive Education, which can help and support the pedagogical practice of teachers, especially, with students Target Public of Special Education (PAEE). Study 2 aimed to describe, compare and analyze the influence of two training modalities - course and workshop - on the report of teachers' social attitudes towards disability. In this study, 27 participants responded to the Likert Scale of Social Attitudes towards Inclusion (ELASI) in the pre-test and pre-workshop, 20 in the pre-test and post-workshop, proceeding to an intra-group comparison, and for intergroup comparisons, 64 divided teachers and two groups of 32 participants responded to ELASI. The results showed that changes in teachers' social attitudes are more related to the workshops promoted, and less to the training course. And, Study 3 aimed to describe, compare and analyze the socio-demographic variables

with the performance in the application of ELASI in current and dropout teachers. 94 Education professionals from public schools participated, 47 of whom participated in all phases of a training course on Inclusive Education (Group 1) and 47 participated only in the first meeting of the course (Group 2), not adhering to the other activities. The data showed that there were no significant differences from the first to the second application of the instrument, which means that teachers had favorable attitudes towards disability and the person with disabilities. We observed that the teachers' self-report is characterized as a complex phenomenon, and further studies are needed to gauge how much the discourse on social attitudes has materialized in pedagogical practices

Keywords: Special Education, Inclusive Education, Continuing Education, Beliefs and attitudes.

LISTA DE TABELAS DO ESTUDO 1

Tabela 1	Distribuição de frequência da faixa etária dos participantes.....	46
Tabela 2	Distribuição de frequência do município de atuação dos participantes.....	47
Tabela 3	Distribuição de frequência da rede de ensino.....	47
Tabela 4	Distribuição de frequência da atuação profissional.....	48
Tabela 5	Questões referentes as principais etapas do desenvolvimento humano com ênfase na idade escolar, na sexualidade e na relação família-escola.....	77
Tabela 6	Questões referentes à Gestão Democrática e Projeto Pedagógico	79
Tabela 7	Distribuição de frequência de acertos e erros para cada questão sobre acessibilidade.....	82

LISTA DE TABELAS DO ESTUDO 2

Tabela 1	Comparação da ELASI antes e depois da participação no curso de formação.....	105
Tabela 2	Comparação da ELASI antes do curso de formação e depois do <i>workshop</i>	106
Tabela 3	Comparação da ELASI antes e depois da participação em um <i>workshop</i> sobre inclusão de pessoas com deficiência.....	107

LISTA DE TABELAS DO ESTUDO 3

Tabela1	Cidade de origem dos participantes.....	122
Tabela 2	Formação dos participantes dos dois grupos.....	123

Tabela 3	Função ou cargo dos participantes dos dois grupos.....	123
Tabela 4	Apresentação das variáveis sociodemográficas dos participantes dos Grupos 1 e 2.....	127
Tabela 5	Análise comparativa de variáveis sociodemográficas dos Grupos 1 e 2.....	128
Tabela 6	Pontuação na ELASI para os participantes dos dois grupos, na primeira aplicação e do Grupo 1, na segunda aplicação.....	129
Tabela 7	Análise comparativa intra e inter grupos dos resultados da ELASI...	129
Tabela 8	Correlação entre a pontuação da ELASI e variáveis sociodemográficas dos participantes.....	131

LISTA DE FIGURAS DO ESTUDO 1

Figura 1	Classificação dos léxicos por classes oriundas da categoria “Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva”.....	59
Figura 2	Classificação dos léxicos por classes oriundas da categoria “Escola-Família”.....	64
Figura 3	Classificação dos léxicos por classes oriundas da categoria “Ética e o Trabalho Docente”	70
Figura 4	Classificação dos léxicos por classes oriundas da categoria “Tecnologias assistivas e os recursos de apoio pedagógico”.....	74
Figura 5	Gráfico da distribuição de frequência dos acertos referentes às principais etapas do desenvolvimento humano com ênfase na idade.....	78
Figura 6	Gráfico da distribuição de frequência de acertos referentes a Gestão Democrática e Projeto Pedagógico.....	80

LISTA DE QUADROS DO ESTUDO 1

Quadro 1	Planejamento semanal do curso de formação continuada EaD e dos encontros presenciais.....	53
Quadro 2	Questões sobre a acessibilidade.....	81

LISTA DE QUADROS DO ESTUDO 2

Quadro 1	Participantes das avaliações do estudo 2.....	102
----------	---	-----

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Carta de aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru.....	139
---------	--	-----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (equipe escolar).....	142
Apêndice B	Ficha de inscrição (Cadastro de interesse).....	144
Apêndice C	Ficha de Avaliação final do curso de formação continuada..	146
Apêndice D	Programação detalhada do 1º e 2º <i>workshop</i>	147

“E o que de mim, entre muitas testemunhas, ouviste, confia-o a homens fiéis, que sejam idôneos para também ensinar os outros” (2 TIMÓTEO 2:2).

Dedico este trabalho ao meu marido Djalmir, que sempre me apoiou, tanto emocional como financeiramente. Brinco que ele foi minha bolsa de estudos.

Obrigada amor por tanto carinho. Amo-te!

Aos meus filhos, Felipe, Laiane e Lidiane, vocês são meus presentes, o sorriso e a alegria de vocês faz minha vida mais feliz.

E aos meus pais, Oswaldo e Nilce, que me ensinaram a amar verdadeiramente as pessoas. Vocês são meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

“O verdadeiro homem mede a sua força quando se defronta com o obstáculo”.

(Antoine de Saint-Exupéry)

Escolhi essa frase de Antoine de Saint-Exupéry, pois diz muito sobre o que passei nesses quatro anos de vida acadêmica, foram dias difíceis, uma jornada de estudos, conhecimentos, revisões e muita dedicação. Sem dúvida nenhuma, neste caminhar contei com a colaboração e parceria de muitas pessoas e, por isso, tenho muito a agradecer.

Em primeiro lugar agradeço a Deus, autor e salvador da vida, que me sustentou e preparou pessoas maravilhosas para estarem ao meu lado durante este percurso na construção dessa tese. Obrigada Pai amado por tudo que sou e por sua graça em minha vida.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dr^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini, por acreditar em mim e me incentivar em minha formação acadêmica, assim como minha coorientadora Prof^a Dr^a Alessandra Turini Bolsoni-Silva por seu carinho e encorajamento constante.

Às carinhosas e valiosas observações dos queridos Prof. Dr. Sadao Omote e Prof^a Dr^a Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, durante o Exame Geral de Qualificação e por prestarem novamente suas contribuições, juntamente de professores inspiradores, as professoras Dr^a Ana Paula Pacheco Moraes Maturana e Dr^a Ketilin Mayra Pedro.

À minha amiga Maria de Fátima Belancieri, minha entusiasta, que sempre esteve ao meu lado com suas palavras de incentivo. Sou grata a Deus por sua vida e por compartilhar comigo seu conhecimento e seu tempo. Você é muito especial para mim!

Ao meu irmão Wagner, minha cunhada Marisa e minha sobrinha Camila que sempre torceram por mim e vibraram com minhas conquistas e a todos meus familiares, tias, tios, primos, primas e minha nora linda, Beatriz, vocês sempre torceram por mim com palavras encorajadoras e carinhosas. Amo vocês!

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, pela oportunidade de crescimento constante e, em especial, aos servidores técnico-administrativos pela competência e gentileza com que me atenderam desde o mestrado, em 2014 até a finalização desta tese.

Agradeço a todos os professores, diretores e coordenadores participantes desta pesquisa, por compartilhar suas experiências e enriquecer esse estudo. Vocês são o motivo da minha perseverança em busca de uma educação com mais qualidade e equidade.

A todos meus amigos, os que estiveram comigo na vida acadêmica, compartilhando conhecimentos e, aqueles que estão distante da academia, mas são presença constante em minha vida. Obrigada pela amizade.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente estiveram comigo nessa trajetória, em especial, as pessoas que de alguma forma já se sentiram excluídas da sociedade. Por vocês, esse estudo foi realizado e continuará sendo motivo de dedicação em minha vida profissional e pessoal.

Gratidão, afeto e amizade a todos!

Soli Deo honorem!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	23
NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	27

ESTUDO 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

1 INTRODUÇÃO.....	33
1.1 A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.....	33
1.2 A Formação do Professor e as Práticas Inclusivas.	37
2 OBJETIVOS DO ESTUDO 1	44
3 MÉTODO	45
3.1 Procedimentos éticos.....	45
3.2 Percorso amostral.....	45
3.3 Local.....	48
3.4 Instrumentos.....	49
3.5 Procedimentos para a coleta dos dados.....	49
3.6 Procedimentos para análise dos dados.....	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
4.1 Elaboração do programa de formação continuada para professores e	

descrição das atividades desenvolvidas durante o curso.....	52
4.2 Descrição e análise do conteúdo das atividades desenvolvidas durante o programa de formação continuada.....	59
4.3 Análise o desempenho nas atividades propostas sobre o “Desenvolvimento humano e família”, “Gestão democrática e projeto pedagógico” e “Acessibilidade”.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	87

ESTUDO 2

CRENÇAS E ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES ANTES E DEPOIS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

1 INTRODUÇÃO.....	95
2 OBJETIVOS DO ESTUDO 2.....	101
2.1 Objetivo Geral.....	101
2.2 Objetivos Específicos.....	101
3 MÉTODO.....	102
3.1 Participantes.....	102
3.2 Instrumentos.....	103
3.3 Procedimento para a coleta dos dados	103
3.4 Procedimento de análise dos dados.....	104

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	111

ESTUDO 3

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ATITUDES SOCIAIS DIANTE DA DEFICIÊNCIA DE DESISTENTES E CURSANTES

1 INTRODUÇÃO.....	115
2 OBJETIVOS DO ESTUDO 3.....	121
3 MÉTODO.....	122
3.1 Participantes.....	122
3.2 Local.....	124
3.3 Instrumentos.....	124
3.4 Procedimentos para a coleta dos dados.....	125
3.5 Procedimentos para a análise dos dados.....	126
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132

REFERÊNCIAS.....	133
CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	137
ANEXOS.....	139
APÊNDICES	142

APRESENTAÇÃO

O que você quer ser quando crescer? Eu... quero ser professora! Foi sempre assim que respondia quando era feita essa pergunta na minha infância, e cresci pensando nela, em como eu poderia ensinar... Como eu poderia colaborar para uma educação de qualidade.

Mal sabia eu o quanto de caminhada teria pela frente, afinal de contas, professor estuda a vida toda, e sempre... sempre aprende mais, parece que nunca é o suficiente, que sempre podemos acrescentar um pouquinho mais de conhecimento. Como dizia Paulo Freire (1987, p. 39) “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

E assim foi minha jornada... Desde o magistério, aprendi muito, gostava dos meus professores e dos estágios, por meio dos quais comecei meu primeiro contato com as questões relacionadas à Educação Inclusiva, do universo das crianças e como chegar até elas. Foi nessa época que comecei a perceber um pouco mais como, em meu dia a dia, já convivía com a hostilidade das pessoas, sim, pois em minha família sofriamos com o preconceito em relação ao meu pai, que por sofrer com a epilepsia, passava por momentos de rejeição das pessoas quando ocorria alguma crise convulsiva. Cresci vendo meu pai cair e sempre as pessoas ao lado demonstrava estranhamento e repulsa, como se a doença fosse algo contagioso.

A exclusão, seja ela por uma doença ou uma deficiência, sempre traz sofrimento para a pessoa que está vivenciando o momento e, também, à sua família. Ignorar a necessidade do outro e a falta de empatia é desumano e muita falta de civilidade.

Dando continuidade aos estudos e já trabalhando como professora na rede municipal de educação, ingressei no curso superior em pedagogia, afinal, continuar estudando era meu objetivo, bem como, a necessidade de conhecer mais sobre o assunto, tendo interesse sempre pelas contribuições na formação de professores e na Educação Inclusiva. Com esse tema em mente desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso.

Concluí a faculdade e continuei minha busca nos estudos, já casada, me inscrevi em uma especialização em psicopedagogia, na qual pude me aprofundar um pouco mais no assunto sobre as questões da Educação Inclusiva e a importância da afetividade no manejo com os envolvidos no processo, tema esse abordado no trabalho final do curso. Nesse tempo, no trabalho, sempre estive envolvida em cursos de formação oferecidos pela prefeitura, pois a ideia era estar sempre atualizada, buscando meios para o aprimoramento e a possibilidade de aprender mais sobre a temática. Às voltas com o trabalho e os estudos tive três filhos, minhas maiores riquezas... aprendi e aprendo muito com eles, sobre como ser mãe, como ser amiga, filha e porque não professora, pois educar é um ato de ensinar e por sinal, nada fácil.

Não estava satisfeita, eu queria mais, aprender mais, conhecer mais e então, me aventurei. Já mais madura, com mais experiência, prestei o processo seletivo para o mestrado na universidade pública (UNESP-Bauru), confesso que estava um pouco descrente em ser selecionada, mas adverso ao que eu acreditava fui aprovada e comecei o mestrado no programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, tendo a Prof^a Dr^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini como orientadora e um projeto na área da Educação Inclusiva. Era verdade, eu estava ali, o sonho tornou-se realidade e eu sabia que não seria fácil e não foi, mas com muito esforço e apoio da minha família e dos meus amigos, em fevereiro de 2016, dia do aniversário do meu pai defendi minha dissertação e me tornei mestre com o estudo "Processos de inclusão e exclusão escolar: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental I, utilizando o "Index para Inclusão" como instrumento de coleta de dados, em que trabalhei com a formação continuada de professores.

No final do mestrado, com o incentivo da minha família e dos meus amigos, me inscrevi no processo seletivo para o doutorado e fui entusiasmada prestar a prova. Estudei a bibliografia solicitada, juntamente com a finalização da minha defesa. Foi tenso, mas tive muita compreensão dos meus familiares, principalmente dos meus filhos, pois precisei me dedicar muito, mas prestei a prova e fui aprovada. Nossa... que felicidade, um misto de alegria e medo, não conseguia acreditar, mas estava no doutorado e poderia agora desenvolver um projeto com o tema que me acompanhou durante toda minha vida, a formação dos professores, o que eles

pensavam, quais eram suas crenças e suas atitudes sobre a Educação Inclusiva e como poderia alcançá-los.

A participação no Grupo de Pesquisa "A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento", também foi outra experiência gratificante, pois possibilitou-me a oportunidade de colaborar no projeto de pesquisa intitulado "Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru", cujo objetivo foi avaliar a qualidade da educação junto à rede estadual e municipal desta região, sendo que, uma das partes desse projeto está relacionada ao desenvolvimento de um curso de formação continuada ofertado aos professores.

O referido projeto foi uma solicitação da promotoria pública em parceria com a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Universidade do Sagrado Coração (USC) e Faculdade Anhanguera, além da Secretaria Municipal da Educação e Diretoria de Ensino do município de Bauru, que conjuntamente uniram forças para realizar o trabalho de investigação e levantamento dos dados, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, para observação de conteúdos relativos ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE), bem como a aplicação do documento "Index para inclusão", visando a sondagem do quanto à escola é inclusiva no que diz respeito à políticas, práticas e culturas mais inclusivas.

Para instrumentalizar os profissionais da educação, o projeto contemplou, em seu escopo, um curso de formação continuada com vagas limitadas (250) para os professores, tanto da rede municipal como da rede estadual de ensino, sobre o tema da Educação Inclusiva, objeto da presente tese.

Fazendo esse recorte, ou seja, os dados referentes à formação continuada, além de permitir o aprofundamento dos meus conhecimentos, também pode proporcionar aos profissionais da educação a oportunidade de ampliar os seus, especificamente, sobre o tema da Educação Inclusiva.

Nesta empreitada, conheci muita gente, tive a oportunidade de trabalhar com muitos professores em uma escola onde desenvolvi minha pesquisa, e como foi bom e gratificante conhecer um pouco da realidade de cada um, da difícil trajetória, das vitórias e do percurso em ser professor, com suas mazelas, suas dores, em um

universo aonde a educação é tão desvalorizada, mas os professores estão ali todo dia, buscando um motivo para continuar e, esse, para muitos, é mais do que só recurso financeiro, mas a esperança e a confiança em um futuro melhor e mais justo para todos os alunos.

É importante esclarecer que esta tese de doutorado está vinculada à linha de pesquisa “Aprendizagem e Ensino” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Unesp, campus Bauru/SP.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Muitos são os desafios para a implantação das políticas de Educação Inclusiva no Brasil. Um deles refere-se ao despreparo dos professores para lidar com alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas regulares, reconhecendo as demandas de cada um. Vale ressaltar que ainda há muitos equívocos, principalmente dos professores, em relação à compreensão do que representa a Educação Inclusiva, visto que, não se trata somente do PAEE, mas de todos os envolvidos no contexto escolar. Incluir é não excluir ninguém, buscando sempre considerar as necessidades individuais e adequar metodologias, currículos e programas educacionais (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; MARINHO; OMOTE, 2017).

Nesse sentido, a necessidade de formação continuada para esses profissionais da educação se torna fundamental, para que possam ampliar seus conhecimentos teóricos e técnicos, além de aprofundar suas reflexões sobre crenças e atitudes, com a finalidade de assegurar uma prática pedagógica qualificada, que promova uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Falar sobre formação continuada faz-se relevante visto que, em se tratando do tema de Educação Especial, a formação inicial nos cursos de Pedagogia não consegue, de forma eficiente, instrumentalizar o graduando sobre as especificidades relacionadas à Educação Inclusiva, tampouco para atender de maneira eficaz as singularidades dos alunos PAEE (GATTI, 2019; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019; POKER; VALENTIM; GARLA, 2017).

Em entrevista à Revista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) a pesquisadora Bernadete Gatti, apontou os obstáculos e desafios encontrados na formação de professores. Ressalta que os problemas enfrentados na formação do professor ocorre desde os primeiros cursos de licenciatura no Brasil. Estes, ainda são organizados, em quase todas as instituições de ensino superior como um mero apêndice do bacharelado, formando professores para atuar no mercado geral. Não basta que o professor domine os conhecimentos conteúdistas de sua área específica, mas é necessário que tenha um conhecimento pedagógico de como utilizar as metodologias de ensino. Nesse sentido, a formação

inicial precisa ser compensada por meio da formação continuada ao longo da vida profissional para suprir esta lacuna deixada durante a graduação (GATTI, 2019).

Mas, por outro lado, Pereira e Guimarães (2019, p. 578), ressaltaram que “não se pode jogar todo o peso e a responsabilidade na formação inicial”, uma vez que os professores em sua prática pedagógica, mobilizam e se apoiam em uma série de saberes provenientes de diferentes fontes.

A contemporaneidade demanda dos professores investimentos em habilidades e saberes múltiplos no dia a dia do contexto escolar, em que é manifesto pela diversidade, o que acentua a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o desenho universal da aprendizagem, sobretudo, quando falamos da complexidade do processo educativo na escolarização de alunos PAEE (CAPELLINI, 2018; MUÑOZ MARTINEZ; PORTER, 2018).

Deste modo, justifica-se observar e investir na formação contínua dos profissionais da educação e suas implicações na utilização das práticas pedagógicas e nos paradigmas atitudinais revelados no contexto escolar. A formação continuada poderá garantir, ao professor, uma reflexão teórica e prática que impulsione o processo de ensino e aprendizagem tanto dos alunos quanto deles próprios (RODRIGUES; PASSERINO, 2018).

É fato a efetivação de uma política que, respaldada no artigo 205 da Constituição Brasileira e pelas Leis nº 9.394/1996 e nº 13.146/2015 (BRASIL, 1988; 1996; 2015), garante o acesso à todos ao ambiente escolar, sejam as pessoas que apresentam alguma deficiência, diferenças de raça, gênero ou classe social e o desenvolvimento de propostas educacionais que contribuam, deveras, com o aprendizado de todos os alunos envolvidos no cotidiano do ensino regular.

No âmbito da legislação avançamos muito, estamos melhores até que outros países. O Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2018) revela que houve um aumento de 33,2% no número de matrículas da Educação Especial de 2014 para 2018. E, considerando apenas os alunos de quatro a 17 anos, o percentual de matrículas do PAEE no ensino regular passou de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

Sabemos que, somente a garantia na Lei, não é o suficiente para que a evolução do processo de inclusão ocorra de forma legítima, pois depende de muitos

outros fatores, tais como, a remodelação estrutural do ambiente escolar, proporcionando acessibilidade a todos, a adequação do currículo para atender as particularidades de cada aluno, a participação de uma equipe multidisciplinar no atendimento de maneira que, para além do acesso, ofertar condições para o desenvolvimento destes estudantes. Para tal, será necessário investimentos em recursos humanos que atuem diretamente com os envolvidos, ou seja, oferecer formação continuada específica para os professores.

Além disso, é fato que muitas outras variáveis estão envolvidas para a efetivação do processo de inclusão, principalmente, no que diz respeito ao comportamento das pessoas, seus valores e suas reações atitudinais. Souza (2017) menciona que as pessoas constroem ao longo de suas vidas concepções sobre os eventos que circundam seu cotidiano e suas ações e suas interações são norteadas por essas concepções, sendo a escola e os professores responsáveis para a conscientização adequada desses fatores. Assim, observar e compreender as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, possibilita verificar a atuação destes no trato com seus alunos.

Evidentemente, além da compreensão das características e necessidades especiais de alunos deficientes e do treinamento para a utilização de estratégias de ensino inclusivas, a capacitação de professores para o ensino inclusivo requer o desenvolvimento de atitudes sociais genuinamente favoráveis a ele (OMOTE et al., 2005, p.389).

A formação continuada deve favorecer ao profissional envolvido no processo educacional, conteúdos que considerem o aprimoramento deste ao tema, tanto da Educação Inclusiva e suas características distintivas, como no desenvolvimento de atitudes sociais que favoreçam um olhar mais acurado em relação aos alunos, considerando suas diferenças individuais. Portanto, proporcionar cursos de formação continuada possibilita o desenvolvimento profissional e motivação a respeito das dificuldades dos alunos, assim como, oportuniza o contato com diferentes formas de planejamento e organização do trabalho pedagógico no processo de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos. O professor bem formado sente-se mais qualificado e seguro para desenvolver suas aulas e, conseqüentemente, fortalece seu vínculo com os alunos, principalmente no que diz respeito ao acolhimento em sala de aula.

Nesse sentido, a formação continuada pode minimizar esta lacuna que se observa na formação inicial do docente, possibilitando maior articulação entre os diversos conhecimentos teóricos e práticos para uma atuação qualificada no que se refere a Educação Inclusiva.

Deste modo, este estudo suscita o seguinte problema: será que a participação dos professores em um curso de formação continuada sobre Educação Inclusiva gera conhecimento e reflexão sobre a perspectiva inclusiva da educação? A participação no curso de formação continuada altera os relatos sobre crenças e atitudes sociais em relação à inclusão escolar?

Consideramos ser importante apresentar aos professores subsídios educacionais à respeito da Educação Inclusiva, visando possíveis mudanças atitudinais no contexto escolar, uma vez que temos como hipótese que, ao operacionalizar reflexões acerca da temática, conjugando o curso na modalidade EaD com encontros presenciais e *workshop*, pode resultar em mudanças favoráveis às práticas de ensino mais inclusivas.

Nesse sentido, temos como propósito geral a elaboração, implementação e avaliação dos efeitos de um de um curso de formação continuada em Educação Inclusiva e seus desdobramentos no contexto escolar. Para tal, a presente tese foi organizada em três estudos:

O Estudo 1 “Educação Especial: elaboração, implementação e avaliação de um programa de formação continuada” teve como objetivos a elaboração de um programa de formação continuada para professores, descrevendo-se e analisando as atividades desenvolvidas durante o curso, principalmente, as referentes ao temas “Políticas Públicas: Educação Especial e inclusiva”; “Escola e Família”; Ética na profissão docente” e “Tecnologia assistiva e recursos de apoio pedagógico, bem como, a descrição e análise do desempenho nas atividades desenvolvidas sobre os temas “Desenvolvimento humano e família”, “Gestão democrática e projeto pedagógico” e “Acessibilidade”.

No Estudo 2 “Crenças e atitudes sociais de professores antes e depois de um curso de formação continuada”, os objetivos foram descrever, comparar e analisar a influência de duas modalidades de capacitação - curso e *workshop* - sobre o relato de atitudes sociais dos professores frente à deficiência.

E, no Estudo 3 “Formação continuada de professores em Educação Especial e Inclusiva: atitudes sociais diante da deficiência de desistentes e cursantes” tivemos como finalidade: descrever e comparar as variáveis sociodemográficas e as atitudes sociais de professores que aderiram e não aderiram a um curso de capacitação em Educação Inclusiva; relacionar as variáveis sociodemográficas com o resultado da ELASI de cada um dos grupos; comparar o desempenho na ELASI antes e depois do curso de capacitação, bem como, comparar o desempenho da ELASI do grupo que não aderiu (pré G1) com o do grupo que realizou o curso (pós G2).

ESTUDO 1

**Educação Especial: elaboração, implementação e avaliação
de um programa de formação continuada**

Estudo 1. Educação Especial: elaboração, implementação e avaliação de um programa de formação continuada

1 INTRODUÇÃO

1.1 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação Especial ao longo da história vem se transformando e redimensionando seu papel. Esta, de acordo com a Lei nº 12.796 de 2013, se configura conforme demonstrado no Art. 58 como “ uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

No Brasil, a tendência para inserção de estudantes PAEE no ensino regular, anunciada desde o final dos anos 1970, tomou vulto na década de 1980 com as discussões sobre os direitos sociais que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação dos estudantes PAEE culminou, no início dos anos 1990, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, que foi determinante para a criação de políticas públicas educacionais em nível federal, estadual e municipal (CAPELLINI, 2017; CAPELLINI, 2008; FERREIRA; GLAT, 2003; JESUS; BARRETOS; GONÇALVES, 2011; LEITE, 2008).

Na escola inclusiva, a diversidade deve ser valorizada em detrimento da homogeneidade. Nesse sentido, deve fundamentar-se em práticas pedagógicas que visem o respeito à diversidade e a diferença. Embora a inclusão caminhe em um processo lento, pois exclusões sempre existirão (SANTOS; PAULINO, 2008), podemos observar avanços no que diz respeito aos aspectos legais. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, já se reconhece a educação como um direito de todos (ONU, 1948), por meio do qual se identifica a

necessidade de educar a pessoa para o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais.

Em 1961 foi criada a Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que garante direitos aos “excepcionais” à educação dentro de um sistema geral de ensino (BRASIL, 1961). Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 alterou a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com deficiência (BRASIL, 1971).

A Constituição Federativa do Brasil, promulgada em 1988, reafirma e garante o direito de todos à educação, àqueles que apresentam necessidades especiais na rede regular de ensino. Consta no art. 208, que o “dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Com a participação de 155 países, inclusive do Brasil, ocorreu em 1990 a Conferência de Jomtien, na Tailândia, aonde foi redigida e assinada a Declaração Mundial sobre Educação para todos, em que se busca fortalecer as questões relacionadas a defesa de uma educação para todos e a promoção da equidade, reforçando o processo de uma Educação Inclusiva (UNESCO, 1990).

Em 1994, outra Conferência Mundial é promovida pela UNESCO, tendo como foco as necessidades educacionais especiais, o acesso e a qualidade da educação para essa parcela da população. Nesta conferência, dirigentes de vários países reuniram-se na Espanha, assinando a Declaração de Salamanca, em que os pressupostos se difundiram e influenciaram a elaboração de políticas de Educação Inclusiva no Brasil. Este é considerado um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais, que favorece o movimento em favor da inclusão, defendendo que

a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

A LDBEN de 1961, alterada em 1971 e atualizada em 1996, pela Lei nº 9.394/1996 dedica todo seu capítulo V à Educação Especial, reafirmando que a Educação de Pessoas com Necessidades Especiais¹ deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, como modalidade de ensino da educação infantil até o ensino superior. Assim, o conceito de escola inclusiva implica em uma nova postura da escola regular, que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os estudantes (BRASIL, 1996).

A Convenção da Guatemala, realizada em 1999 e promulgada no Brasil pelo Decreto 3.956/2001 (BRASIL, 2001a), teve como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas PAEE e propiciar a sua plena participação na sociedade. De acordo com o documento, a exclusão e restrição jamais serão permitidas, se o motivo for a deficiência.

Dando prosseguimento aos documentos legais, temos por meio da resolução CNE/CBE nº 02/2001, a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica que reafirma o compromisso coletivo de uma educação que atenda a diversidade de todos os alunos, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade (BRASIL, 2001b)

Embora as Leis, Decretos e Resoluções anteriores já promovessem mudanças significativas em termos de ampliação do acesso e permanência dos alunos PAEE no ensino regular, um grande avanço ocorreu em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito de “acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p.1). Nesta perspectiva, a Educação Inclusiva é definida como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de

¹A terminologia “Educação de Pessoas com Necessidades Especiais” foi atualizada em 2013 por meio da Lei nº 12.796 e Lei nº 13.234,2015, tendo como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, denominados como público-alvo da Educação Especial (PAEE) .

ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

A Lei Brasileira nº 13.146/2015, em seu cap. IV, art. 28, também contribui, quando dispõe sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência, abordando o direito à educação com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, garantindo, assim, condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem todas as barreiras (BRASIL, 2015).

No momento atual, mais do que a criação de políticas públicas para a Educação Especial, como o estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre outros, é essencial que sejam, de fato, colocadas em prática, visando à participação efetiva de todos, especialmente, daqueles que sofrem o processo de exclusão nos mais variados espaços sociais (CAMARGO, 2017). O autor ressalta que

[...] a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela (CAMARGO, 2017, p. 01).

Como podemos observar, a legislação é clara quanto a necessidade de implementação de uma Educação Inclusiva, que garanta o acesso e permanência de todas as pessoas a um ensino de qualidade. De acordo com Maturana e Cia (2015, p. 351) a inclusão escolar é uma realidade presente em nosso território brasileiro, em que “ações, práticas, instrumentos, leis, diretrizes e reformas curriculares têm voltado atenção para respaldar o ambiente escolar e o corpo docente” para atender aos alunos PAEE de maneira qualificada. Sendo que este processo é responsabilidade de todas as partes envolvidas na educação, buscando

“promover e implementar os ajustes necessários para que se possibilite o livre acesso e a convivência de todos em espaços comuns”.

Nesse sentido, consideramos relevante promover uma reflexão sobre esta temática, visando, inclusive, a possibilidade de uma formação qualificada do professor para atuação com a diversidade encontrada no contexto escolar.

Importante esclarecer que uma escola de qualidade, independente de ter ou não alunos PAEE, é aquela que promove o acesso, a permanência e a aprendizagem à todos os seus alunos, de tal modo, que estes possam desenvolver-se no sentido biopsicossocial e afetivo e, ainda, oferecer condições para que, a partir dos conhecimentos produzidos pela humanidade, eles possam contribuir para a transformação social.

Além do que, como já explicitado neste texto, na atualização das políticas inclusivas é relevante observar outros aspectos para a realidade atual como: as prioridades quanto a formação de professores, o funcionamento, de fato, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a integração efetiva da educação regular com a modalidade da Educação Especial em todas as suas dimensões.

1.2 A Formação do Professor e as Práticas Inclusivas

A formação de professores é tema recorrente em artigos científicos e pedagógicos no Brasil, uma vez que os cursos de licenciatura, especialmente, aqueles para atuação na educação básica, segundo Gatti (2017; 2010) e Gatti et al., (2019) não apresentaram mudanças significativas no decorrer dos anos. A autora salienta que, no Brasil, os modelos de formação oferecidos aos professores para atuar na educação básica apresentam graves problemas, relacionados, principalmente, aos currículos fragmentados e ao descompasso entre a teoria e a prática, com conteúdos abordados de forma superficial, o que afeta diretamente o processo ensino e aprendizagem dos estudantes. Mas, não podemos considerar tal fato isoladamente, pois, este processo encontra-se relacionado as políticas educacionais, ao financiamento para a educação, bem como, aos aspectos da cultura, às formas de estrutura e a gestão das escolas.

Levando-se em consideração, especificamente, a formação de professores para a educação básica, historicamente, a trajetória de formação esteve focada, primeiramente,

[...] no professor transmissor de conhecimentos, indo em direção ao técnico em educação, ao educador e ao pesquisador, chegando ao professor pesquisador-reflexivo, as exigências da formação e o papel do professor mudaram radicalmente. No entanto, a formação oferecida não acompanhou efetivamente essas mudanças, que se mantêm mais presentes no plano dos discursos do que no campo formativo, a exemplo da questão de articulação teoria e prática que, apesar de tão anunciada, enfatizada e desejada pelos acadêmicos, por documentos e normas, não se concretiza nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação de professores (AZEVEDO, 2012, p.1021).

Observamos, nesse sentido, que alguns desafios estão presentes na formação inicial dos professores, especialmente quando se trata do tema da Educação Inclusiva. Tais lacunas têm sido preenchidas com as especializações e/ou formação continuada. Especificamente sobre a formação continuada, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), esta se configura tanto como direito do professor quanto um instrumento de valorização profissional, sendo sua oferta de responsabilidade dos sistemas de ensino. A escola, segundo Omote (2018, p. 26) é a instituição social mais importante para construir essa mentalidade nas novas gerações de cidadãos. “Assim é que a capacitação de professores tem merecido especial atenção no contexto de construção da Educação Inclusiva”.

A formação continuada pode promover mudanças nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, assim como, nos métodos de ensino, favorecendo novas perspectivas atitudinais na prática do educador. E, de acordo com Imbernón (2010, p. 69), a formação continuada deve possibilitar

[...] o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento coletivo de processos metodológicos e de gestão, a aceitação de indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas.

Compreendemos que a formação continuada promovida de forma isolada propicia aos professores a aquisição de conhecimentos e técnicas, contribuindo,

somente, para reforçar a imagem do professor que reproduz o saber adquirido no exterior de sua profissão. E a formação continuada, que tenha como base o trabalho coletivo dos docentes, colabora para sua autonomia e na profissionalização do docente, sendo um importante fator para o desenvolvimento e promoção de efeitos positivos nas práticas educacionais (ANDRÉ, 2015; DA SILVA; DIAS, 2018; FIORINI; MANZINI, 2016; IMBERNON, 2010;).

A formação precisa estar relacionada ao desenvolvimento pessoal do educador (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). A formação continuada constitui-se como espaço para a reflexão sobre as questões que envolvem o ensino, assim como a possibilidade de vislumbrar novos rumos e melhorias no que tange ao desenvolvimento do trabalho docente, conciliando teoria e prática no enriquecimento profissional do educador (IMBERNÓN, 2010).

Segundo a UNESCO (1994), a formação continuada possibilita aos educadores instrumentalização para administrar o processo educacional, quanto aos recursos para o ensino e aprendizagem, bem como, de apoio aos alunos dentro e fora da sala de aula. Além disso, Santos e Neto (2015), ressaltaram a importância de se valorizar o próprio local de trabalho como espaço de formação, visando um processo investigativo e reflexivo sobre a prática pedagógica do professor e, diga-se de passagem, inclusive daquele que atua com o PAEE.

Muitos estudos versaram sobre o tema da formação continuada nas práticas pedagógicas que envolvem a Educação Inclusiva, produzindo grande impacto sobre a atuação do professor e desempenho dos alunos, favorecendo a propagação de uma prática pedagógica mais inclusiva (ANJOS, 2018; ARAUJO, 2016; CAPELLINI; MENDES, 2004; LOPES, 2015; MENINO-MENCIA, 2016; TANNUS-VALADÃO, 2013). Lopes (2015) e Tannus-Valadão (2013) a partir do desenvolvimento e avaliação de programas de formação continuada com professores que atuam com alunos da Educação Especial de escolas públicas, apontaram que a qualidade do ensino pode ser prejudicada quando há a ausência de articulação e colaboração entre os profissionais da Educação e da Educação Especial.

Da mesma forma, outros estudos atestaram a relevância da formação continuada para professores que atuam na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Para citar um exemplo, Pletsch, Araújo e Lima (2017) investigaram a formação continuada de professores diante das demandas colocadas pelas políticas sobre a inclusão escolar para pessoas com deficiência intelectual. Participaram desta pesquisa 120 professores das redes municipais de ensino da Baixada Fluminense-RJ. Os resultados evidenciaram a possibilidade de uma participação mais ativa dos professores na construção de propostas pedagógicas, bem como, na necessidade de ampliar ações articuladas entre Universidades e Educação Básica.

Em um estudo exploratório qualitativo realizado com 20 professores do ensino técnico profissionalizante e superior, que visou identificar quais as principais necessidades dos docentes em relação à inclusão de alunos PAEE na rede regular de ensino, Boligon, Pinton, Sanches e Bridi (2013), demonstraram que todos os professores defenderam a necessidade de formação continuada para a Educação Inclusiva, citando ainda, outras questões como a falta de apoio estrutural especializado e formativo nas instituições e a necessidade de implantação de políticas públicas e planejamento educativo inclusivo.

Chagas e Dias (2014) realizaram uma investigação com 20 professores da Educação Infantil da rede regular de ensino do Rio Grande do Norte, que atendem alunos PAEE, sendo 10 da rede pública e 10 da rede privada. Neste estudo, os autores objetivaram realizar análises e reflexões sobre a Educação Inclusiva, seus conceitos e necessidades para sua efetivação. Os resultados mostraram que as principais dificuldades relatadas pelos professores em relação à inclusão se referiam à falta de experiência e de formação profissional, bem como o número de alunos por sala de aula, apoio da família e infraestrutura de trabalho. Nesse sentido, os docentes apontaram como sugestão, ações para garantir melhorias da qualidade do ensino em que destacaram a necessidade de cursos de formação continuada; infraestrutura adequada; trabalho em conjunto: escola/família/sociedade e a implementação de ações governamentais para tal. Destacaram ainda que, apesar de leis e documentos garantindo a inclusão, as ações práticas governamentais não efetivaram essas garantias, tendo em vista que os profissionais da educação não têm um programa de formação continuada na área inclusiva e as escolas não oferecem estrutura física adequada, tampouco apoio técnico especializado para esse atendimento.

Padilha e Oliveira (2016) também demonstraram a importância da formação continuada, em que os professores participantes do estudo sugeriram algumas ações para garantir a melhoria da qualidade de ensino. Dentre elas, destacaram a necessidade de formação continuada, evidenciando, dessa forma, a necessidade de desenvolver propostas de formação, visando práticas educativas dirigidas ao acesso e permanência de todos na escola.

Para concluir este tópico sobre a formação continuada, apresentamos um estudo de revisão sistemática recente realizado por Souza Prais e Flor da Rosa (2017), em que ressaltaram que a formação de professores para atuar juntos aos alunos PAEE tem sido apontada como uma necessidade emergente para se efetivar a Educação Inclusiva. Nesse sentido, buscaram caracterizar as publicações referentes a temática da formação de professores para atuar em contextos inclusivos, no período compreendido entre 2005 e 2014. Os dados foram organizados em cinco categorias: análise da/na formação inicial de professores; formação de professores como prática colaborativa para inclusão; análise de curso/programa de formação continuada; revisões e análises de produções científicas acerca da formação de professores e; por fim, a necessidade de formação pedagógica para atuação educacional. Pode se observar que, além do tema “formação de professores” apresentar um papel de relevância nas pesquisas, ainda ocupa pouco espaço como objeto central das pesquisas. Assim, consideramos que serão necessários novos estudos, com ampliação das análises, visando contribuir com a produção e socialização na formação inicial e continuada, bem como para reformulação/reestruturação de cursos e programas, o que justifica nossos objetivos neste estudo.

Diante desta temática referente à formação continuada, deve-se levar sempre em consideração a realidade do professor, a circunstância de sua prática pedagógica, do seu conhecimento e vivências para que seja possível a ampliação da consciência quanto à necessidade de se aperfeiçoar, de se instrumentalizar para o exercício em sala de aula. Como afirmado por Gatti (2008) e Nóvoa (2009) a formação é essencial para o estabelecimento e fortalecimento do trabalho docente. Portanto, devemos pensar em uma formação continuada que vise a autonomia do professor, que o leve a um processo de reflexão sobre sua prática pedagógica, indo

ao encontro de uma perspectiva de mudança de atitudes e de crenças em relação à inclusão escolar.

Na formação continuada de professores, uma das possibilidades é a modalidade de ensino a distância (EaD). Esta modalidade educacional, de acordo com o artigo 1º do Decreto Nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005), é definida como uma “mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem” a partir de “tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores, desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” No artigo 80 da LDBEN 9.394/1996, atualizada pelo Decreto nº 9.057/2017, o Poder Público incentiva programas de EaD em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como, na educação continuada, desde que as instituições sejam credenciadas no Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 1996; 2017).

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) empregadas no EaD, segundo Gomes e Assunção (2016), favorecem o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, conteúdos e métodos de avaliação, permitindo ainda uma participação mais ativa de professores, uma vez que, em razão das atividades profissionais não teriam condições de aprimorar seus conhecimentos presencialmente. A possibilidade de gestão do tempo, de acordo com Geglio (2015), Gomes e Assunção (2016) e Sartori et al. (2017), também favorece o aumento da frequência e número de participantes, além de reduzir o abandono dos cursos e a ausência do professor nas salas de aula.

Nesse sentido, essa modalidade de ensino tem se configurado como uma alternativa viável, com resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências dos professores para uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva, articulando a necessidade de conhecimentos voltados a Educação Especial e a Inclusão Escolar (CAPELLINI et al., 2011; GATTI, 2010).

Bardy et al. (2013) pontuaram que a formação de professores na modalidade EaD, além de contribuir para uma formação sólida e eficiente, favorece ainda a aproximação com as TDICs, inclusive com sua inserção na sala de aula, bem como, na realização de estudos teóricos e práticos. Pode, ainda, favorecer a valorização da diversidade e do potencial de todos os estudantes, com inovações nas estratégias e recursos pedagógicos a partir da reflexão na ação.

Capellini et al. (2011) destacaram a importância da formação continuada na modalidade EaD em estudo realizado sobre práticas em Educação Especial e Inclusiva na área de Deficiência Intelectual. O curso foi ofertado a professores de 20 (vinte) turmas inscritas pelo Ministério da Educação, de diferentes regiões do Brasil, com 180 (cento e oitenta) horas de duração. Os resultados mostraram uma avaliação positiva do mesmo na percepção dos professores, concluindo que a EaD se apresenta como uma modalidade relevante para aquisição de conhecimentos sobre a prática pedagógica inclusiva.

Sartori et al. (2017) desenvolveram um estudo de revisão teórica que teve como objetivo analisar o EaD no Brasil e seu uso na Educação Especial e Inclusiva. Após levantamento em periódicos científicos nacionais e livros, os autores concluíram que o EaD é uma modalidade em crescimento no Brasil, possibilitando, no processo de ensino e aprendizagem, contribuições significativas em TDICs na educação e conseqüentemente em uma perspectiva mais inclusiva. Segundo os autores, para que a inclusão escolar aconteça efetivamente, será necessário que o professor possa permanecer na formação continuada, sempre em busca de novos conhecimentos e investindo em seu aprendizado. Nesse aspecto, o EaD mostra-se como uma alternativa com bons resultados na formação do professor para a atuação na Educação Especial e Inclusiva, sendo uma importante estratégia, tanto para a formação inicial como para a continuada, possibilitando meios para qualificar os profissionais quanto suas habilidades e competências.

Considerando a existência de poucos estudos que mostram resultados na formação de professores em EaD, a presente pesquisa busca responder se esta modalidade pode ser uma boa alternativa para a qualificação de professores para as práticas de ensino na perspectiva inclusiva.

2 OBJETIVOS DO ESTUDO 1

- Elaborar um programa de formação continuada para professores e descrever as atividades desenvolvidas durante o curso, principalmente as referentes aos temas “Políticas Públicas: Educação Especial e inclusiva”; “Escola e Família”; “Ética na profissão docente” e “Tecnologia assistiva e recursos de apoio pedagógico”;

- Descrever e analisar o desempenho nas atividades desenvolvidas sobre os temas “Desenvolvimento humano e família”, “Gestão democrática e projeto pedagógico” e “Acessibilidade”

3 MÉTODO

Este estudo teve como delineamento metodológico a pesquisa descritiva, que segundo Vergara (2000), tem por objetivo descrever as características de uma determinada população ou de um fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis. Este tipo de pesquisa “não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (p. 47).

3.1 Procedimentos éticos

O curso de formação continuada de professores teve início após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP/Bauru, por meio da Plataforma Brasil, sob o Protocolo nº CAAE 57741416.7.0000.5398 (Anexo 1).

Em seguida obteve-se o consentimento tanto da Diretoria de Ensino como da Secretaria Municipal da Educação, assim como foi solicitada a anuência dos participantes mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

3.2 Percurso amostral

Para iniciar este estudo foram disponibilizadas 250 vagas para um curso de formação continuada para professores intitulado “Educação Inclusiva: conceitos básicos para o ensino e aprendizagem na educação básica”, na modalidade semipresencial, sendo todas preenchidas durante o período de inscrição. Entretanto, participaram, efetivamente, 120 professores no primeiro encontro presencial, representando 48% das vagas disponibilizadas. Destes, 118 eram do sexo feminino (98,33%) e três do sexo masculino (2,5%). No decorrer do curso houve dez desistências (8,33%), sendo nove mulheres e um homem, concluindo-se, portanto, com 110 participantes, ou seja, a adesão à formação continuada foi de 91,67%, se levarmos em consideração o número de professores que participaram do primeiro

encontro, mas se tomarmos como referência as vagas disponibilizadas, a adesão foi de apenas 44%.

A adesão à programas de formação continuada, de acordo com Gatti (2003), muitas vezes, não alcançam níveis satisfatórios de participação, uma vez que, os participantes nem sempre a reconhecem como necessária em sua prática educacional. Outro aspecto que pode explicar as desistências é o fato do curso ocorrer na modalidade EaD. Embora este fato tenha sido informado aos professores, muitos ainda não dominam o “mundo virtual”, tampouco as plataformas utilizadas no EaD (PEDRO, 2016).

Por outro lado, os estudos de Bardy et al. (2013), Capellini et al. (2011), Geglio (2015), Gomes e Assunção (2016) e Sartori et al. (2017), demonstraram que o uso de TDICs empregadas no EaD favorecem o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, conteúdos e métodos de avaliação, bem como, o desenvolvimento de habilidades e competências dos professores para uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva.

Nas Tabelas de 1 a 4 são apresentados os dados referentes ao perfil dos participantes.

Tabela 1 – Distribuição de frequência da faixa etária dos participantes.

Faixa etária	n	%
Até 30	05	4,50
31 - 40	27	24,32
41 - 50	45	40,54
51- 60	30	27,02
> 61	03	2,70
Total	110	100

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a Tabela 1, a faixa etária do grupo de professores variou entre 30 e 60 anos (91,88%), com predominância entre 41 e 50 anos, perfazendo um

percentual de 40,54%. Interessante observar que uma minoria de participantes encontra-se numa faixa etária entre 26 e 30 anos.

Tabela 2 – Distribuição de frequência do município de atuação dos participantes.

Município de atuação	n	%
Agudos	01	1
Arealva	15	13
Bauru	83	76
Lençóis Paulista	09	8
Paulistânia	01	1
Pirajuí	01	1
Total	110	100

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a Tabela 2, observamos que a maioria dos participantes é do município de Bauru/SP, representando 76%.

Tabela 3 – Distribuição de frequência da rede de ensino

Rede de ensino	n	%
Estado	53	48,19
Município	57	51,81
Total	110	100

Fonte: Elaborada pela autora

Do total de professores participantes, observamos na Tabela 3, que a maioria é da rede municipal de ensino (51,81%).

Tabela 4 – Distribuição de frequência da atuação profissional

Atuação	n	%
Assessora de Gestão Estratégica em Educação	01	0,90
Coordenadora pedagógica	8	7,28
Diretora	07	6,37
Ensino Fundamental – anos iniciais	43	39,09
Ensino Fundamental – anos finais	27	24,54
Professora de Educação Especial	21	19,09
Supervisora de ensino	02	1,83
Vice-diretora	01	0,90
Total	110	100

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a Tabela 4, podemos observar que participaram do curso de formação continuada mais professores de educação básica (Ensino Fundamental anos iniciais e finais), representando 63,63%, 23 professoras eram de Educação Especial (19,09%) e 17,28% eram gestores.

3.3 Local

O estudo foi realizado nas dependências da Universidade Estadual Paulista(UNESP), campus Bauru/SP, sendo que a modalidade a distância ocorreu no ambiente Moodle-AVA. O Moodle - **Modular Object Oriented Distance Learning** - consiste em um sistema de gerenciamento para criação de cursos *online*, também denominado de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Esta plataforma tem sido utilizada como um ambiente de suporte ao EaD, bem como, no apoio aos cursos presenciais, grupos de estudo e treinamento de professores.

3.4 Instrumentos

Para o desenvolvimento do estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) **Formulário de inscrição** (cadastro de interesse), disponível na plataforma *Google Forms* visando à caracterização do perfil dos participantes quanto aos dados pessoais, escolaridade/formação, bem como referentes aos dados profissionais (Apêndice B).
- b) **Ficha de Avaliação final do curso de formação continuada**, disponível na plataforma *Google Forms*, contendo questões sobre o nível de satisfação dos professores participantes (Apêndice C)
- c) Conjunto de questões utilizadas nas atividades propostas, conforme consta no Apêndice D, página 145.

3.5 Procedimentos para a coleta dos dados

Para o planejamento do curso de formação continuada, buscamos subsídios metodológicos e instrumentais no “Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, promovido pela Rede de Formação de Professores (REDEFOR) em parceria com a UNESP e o Núcleo de Educação a Distância (NEaD) ocorrido durante o período 2015/2016. Nesse sentido, foi realizada uma leitura do material disponível no acervo da biblioteca da UNESP, selecionando-se o material considerado mais adequado para a elaboração das atividades do curso de formação continuada na modalidade EaD, inserindo-se, ainda, dois *workshop*, segundo orientação do Prof. Dr. Sadao Omote.

Definido o formato do curso, primeiramente, foi enviado um convite aos professores, via Secretaria Municipal da Educação e Diretoria Regional de Ensino, indicando um prazo para que estes pudessem fazer suas inscrições e preencher uma ficha cadastral de interesse por meio de formulário disponível na plataforma *Google Forms*, disponibilizando-se 250 vagas.

Após realização do cadastro, foi enviado aos participantes e-mail informativo com a data e horário do primeiro Encontro Presencial, com a finalidade de apresentar e explicar os objetivos do curso de formação, bem como fazer o convite para palestra de abertura, cuja temática se referiu a “Diversidade e Cultura Inclusiva”.

Assim, o curso de formação continuada, visando instrumentalizar os professores para uma prática pedagógica inclusiva, foi planejado com a duração de 15 semanas, com carga-horária total de 74 horas, sendo as atividades realizadas por meio da ferramenta à distância da plataforma *Moodle-AVA*, de encontros presenciais com palestras, além de dois *workshop*.

As atividades à distância foram planejadas semanalmente e desenvolvidas com práticas de leitura, vídeos e tarefas *online* que deveriam ser refletidas, realizadas e postadas para avaliação. Aos professores, foi disponibilizada a possibilidade de interagir, via plataforma Moodle-AVA, com os tutores que acompanhavam as tarefas e esclareciam dúvidas nos fóruns de discussão. Os tutores eram professores colaboradores, sem *pró-labore*, que disponibilizavam tempo para auxiliar possíveis dificuldades no manejo das atividades, sem, contudo, terem a responsabilidade de correção das atividades postadas.

Nos encontros presenciais, as palestras foram proferidas por profissionais convidados, aos sábados, com quatro horas de duração. No total, foram seis encontros, em que os professores puderam interagir com os colegas do curso, bem como, sanar suas dúvidas com os palestrantes.

Foram realizados, ainda, dois *workshop* presenciais, com 4 horas de duração, propiciando a oportunidade de vivências aos professores, a partir de técnicas de dinâmica de grupos. Ao finalizar o segundo *workshop*, os professores foram convidados a responder uma avaliação, via *Google Forms*, a respeito de suas impressões sobre o curso de formação continuada.

3.6 Procedimentos para análise dos dados

Este estudo envolve dados quantitativos e qualitativos. Assim, para a análise qualitativa das tarefas postadas pelos professores na plataforma *Moodle-AVA*, foi utilizado o *software* ALCESTE - *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*, que consiste de um programa de computador desenvolvido na França na década de 1970 para análise de textos. O ALCESTE, configura um método exploratório, que visa identificar a distribuição de vocábulos (frequência de repetições) em um texto escrito ou oriundos de transcrições de entrevistas ou outra produção oral, possibilitando a organização de classes temáticas (REINERT, 1986).

Importante esclarecer que a escolha do programa ALCESTE para análise dos dados qualitativos foi motivada pela necessidade de organizar e analisar uma grande quantidade de dados oriundos das tarefas postadas em curto período de tempo.

Numa primeira análise, o ALCESTE, busca o vocabulário de um *corpus*, e faz o dicionário dessas palavras com suas raízes e frequências. Em seguida, corta o texto em segmentos homogêneos contendo um número suficiente de palavras, e prossegue para uma classificação desses segmentos, detectando oposições mais fortes, o que permite extrair classes de significados compostas de palavras e frases mais específicas e as classes restantes representam as principais ideias e temas do *corpus*. Os resultados globais, ordenados de acordo com a sua relevância, com várias representações gráficas e relatórios de análise, permitem uma interpretação fácil e eficaz, possibilitando a descrição, classificação e síntese automática de um texto.

Das tarefas postadas na plataforma *Moodle-AVA*, algumas foram analisadas quantitativamente, como aquelas de Verdadeiro ou Falso e o Questionário, que visaram identificar para quem (qual ou quais pessoas) a condição de acessibilidade da escola poderia estar inadequada, sinalizando a frequência de acertos e erros para cada questão, sintetizados em quadros, tabelas e gráficos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Elaboração do programa de formação continuada para professores e descrição das atividades desenvolvidas durante o curso.

O plano de curso para formação continuada dos professores com o propósito de instrumentalizá-los para uma prática pedagógica inclusiva, constituiu-se de 15 semanas, com uma carga-horária total de 74 horas, sendo 42 horas *online*, com atividades de leitura, discussão e reflexão sobre textos disponibilizados, vídeos e tarefas desenvolvidas e postadas via plataforma *Moodle-AVA*, além de 32 horas presenciais, com encontros quinzenais, no período da manhã, das 8h00 as 12h00, em que eram ministradas palestras com temáticas trabalhadas durante a semana anterior e discutidas em fóruns *online*.

Todas as atividades que foram elaboradas no planejamento do curso e aplicadas podem ser visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Planejamento semanal do curso de formação continuada EaD e dos encontros presenciais²

Sem	Temáticas	Tarefas	Encontros Presenciais
Semana 1	<p>Diversidade e Cultura Inclusiva</p> <p>Texto: Fundamentos para uma Educação na Diversidade. Autor: Clodoaldo Meneguello Cardoso.</p> <hr/> <p>Fonte: http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155243</p> <hr/> <p>Vídeo: Diversidade e Cultura Inclusiva: Do que estamos falando? Fonte: http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155244</p>	<p>Atividade 1: “Apresentando-se e conhecendo os colegas da turma” - Fórum.</p> <p>Atividade 2 - Leitura do texto</p> <p>Atividade 3 - Atividade de reflexão sobre o Vídeo.</p>	<p>1º encontro presencial (aula inaugural)</p> <p>Palestra: Diversidade Cultura Inclusiva.</p> <p>Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva. Palestrante: Profª Drª Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (UNESP)</p>
Semana 2	<p>Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva</p> <p>Vídeo: “Educação Especial- MEC” Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=T5E8ct-JEA</p> <p>Texto: "Fundamentos históricos e legais da educação da pessoa com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação". Autoras: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria P. Rodrigues Fonte: http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155261</p>	<p>Atividade 1: Leitura e reflexão sobre o conteúdo e a realidade escolar a partir do texto e do vídeo.</p> <p>Atividade 2: Redigir texto simples até 15 linhas apresentando suas considerações.</p>	<p>Não se aplica</p>

² As atividades analisadas se referem aos conteúdos desenvolvidos durante as semanas 2, 5, 8 e 13, referentes aos temas “Políticas Públicas: educação especial e inclusiva”; “Escola e Família”; “Ética na profissão docente” e “Tecnologia assistiva e recursos de apoio pedagógico”

Semana 3	<p>Desenvolvimento Humano e Família</p> <p>Texto: "Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência" Autoras: Olga Maria P. Rodrigues e Ligia Ebner Melchiori Fonte: http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155338</p>	<p>Atividade 1: Refletir sobre o conteúdo do texto e sua realidade escolar.</p> <p>Atividade 2: A partir da reflexão responder ao questionário, assinalando Verdadeiro ou Falso para as afirmativas</p>	<p>2º encontro presencial</p> <p>Palestra: Desenvolvimento Humano, Família e Escola. Palestrante: Patricia Soares Baltazar Bodoni</p> <p>Educação Sexual para as pessoas com deficiência Palestrante: Lorena Christina de Anchieta Garcia.</p>
Semana 4	<p>Tópicos específicos: Educação Sexual para as pessoas com deficiência</p> <p>Texto: "Sexualidade e Educação Sexual". Autoras: Ana Cláudia Bortolozzi Maia. Fonte: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155340/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02.pdf</p>	<p>Atividade 1: Leitura do texto:</p> <p>Atividade 2: Compartilhar uma experiência ou situação vivenciada em sua escola sobre o tema estudado e relatar possíveis ações diante do ocorrido (Fórum)</p>	<p>Não se aplica</p>
Semana 5	<p>Escola-Família</p> <p>Texto: "Escola e Família: uma parceria possível e necessária" Autores: Ligia Ebner Melchiori Olga Maria P. Rodrigues e Ana Cláudia Bortolozzi Maia Fonte: http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155339</p>	<p>Atividade 1: Leitura do texto</p> <p>Atividade 2: Redigir texto simples até 10 linhas considerando os seguintes passos: a) Exemplifique uma experiência favorável que trouxeram os pais/familiares para a escola. b) A partir da experiência citada responda as seguintes perguntas: qual a sua reflexão sobre a experiência? Há algo a melhorar?</p>	<p>Não se aplica</p>

Semana 6 e 7	<p>Gestão Democrática e Projeto Pedagógico</p> <p>Texto: "Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva". Autores: Ana Augusta Sampaio Oliveira Fonte: http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155278</p> <p>Vídeo: "Gestão Democrática e Participativa: uma experiência bem sucedida de escola inclusiva (Cursos Redefor/NEAD). Fonte: http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155267</p>	<p>Atividade 1: Leitura do texto</p> <p>Atividade 2: Assistir ao vídeo</p> <p>Atividade 3: Responder ao questionário - Testando seu conhecimento: Verdadeiro ou Falso?</p>	<p>3º encontro presencial</p> <p>Temas trabalhados:</p> <p>Gestão Democrática e Projeto Pedagógico Palestrante: Eliana Marques Zanata</p> <p>Ética na profissão docente Palestrante: Gislaine Ferreira Menino Mencia</p>
Semana 8	<p>Ética na profissão docente</p> <p>Texto: "Ética, Conceitos e Fundamentos" Autores: Carmen Maria Bueno Neme e Marisa Aparecida Pereira Santos. Fonte: http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155316</p> <p>Vídeo – Série Ética Fonte: https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155253</p>	<p>Atividade 1: Leitura do texto</p> <p>Atividade 2: Assistir ao vídeo</p> <p>Atividade 3: Reflexão sobre ética na profissão docente - ampliar suas reflexões sobre "Ética e trabalho docente", redigir um texto e enviar.</p>	<p>4º encontro presencial</p> <p>Temas trabalhados:</p> <p>Avaliação e Planejamento de Ensino para estudantes público Alvo da Educação Especial</p> <p>Palestrante: Eliane Moraes de Jesus Mani e Lívia Maria Ribeiro Leme Anunciação</p>
Semana 9	<p>Avaliação e Planejamento de Ensino para estudantes público Alvo da Educação Especial</p> <p>Texto: "Avaliar e planejar: reflexões sobre a ação docente na diversidade". Autores: Ana Augusta Sampaio Oliveira, Andréa Carla Machado e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. Fonte: http://goo.gl/oMYvGp</p>	<p>Atividade 1: Leitura e reflexão sobre o conteúdo do texto.</p>	<p>Não se aplica</p>

Semana 10 e 11	<p>PEI e Ensino Colaborativo</p> <p>Textos: a) "Plano Educacional Individualizado - que ferramenta é esta?" Autores: Márcia Marin Viana, Suzanli Estef da Silva e Carla Fernanda de Siqueira.</p> <p>b) "Ensino colaborativo como uma proposta democrática para a Educação Especial e inclusiva" Autores: Vera Lucia Messias Fialho Capellini e Andréa Carla Machado. Fonte: http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155265</p> <p>Vídeo: Estudo de caso com o uso do PEI na escola Alexandre Bacchi, em Guaporé no Rio Grande Sul. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=tG3y9WWd ccE</p>	<p>Atividade 1: Leitura dos textos.</p> <p>Atividade 2: Realizar o estudo de caso e a elaboração do PEI. Para realizar a atividade, acessar os seis casos fictícios disponíveis e optar por apenas um deles.</p> <p>Casos: Deficiência Auditiva Deficiência Física Deficiência Intelectual Deficiência Visual Transtorno Global do Desenvolvimento ou Transtorno do Espectro Autista Altas Habilidades/Superdotação</p>	<p>5º encontro presencial</p> <p>Temas trabalhados:</p> <p>PEI (Plano Educacional Individualizado) Palestrante: Eliana Marques Zanata</p> <p>Ensino Colaborativo Palestrante: Janaina Fernanda Gasparoto Fusco</p>
Semana 12	<p>Tópicos Específicos: Acessibilidade</p> <p>Texto: "O que é acessibilidade?" Autores: Priscila Moreira Correa, Manoel Osmar Seabra Junior e Cláudio Silvério da Silva</p> <p>Vídeo: "Acessibilidade na escola". Fonte: http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/252309</p>	<p>Atividade 1: Leitura do texto</p> <p>Atividade 2: Assistir ao vídeo</p> <p>Atividade 3: Responder ao questionário e identificar as condições de acessibilidade de sua escola e responder as questões.</p>	<p>Não se aplica</p>

Semana 13	<p>Tecnologia Assistiva e recursos de apoio pedagógico</p> <p>Textos:</p> <p>a) “Tecnologia Assistiva” Autores: Eduardo José Manzini e Denise Ivana de Paula Albuquerque</p> <p>b) “Estratégias para ensino do estudante público-alvo da Educação Especial” Autores: : Eduardo José Manzini e Denise Ivana de Paula Albuquerque</p> <p>c)“Avaliação do Recurso de Tecnologia Assistiva” Autores: : Eduardo José Manzini e Denise Ivana de Paula Albuquerque</p>	<p>Atividade 1: Leitura dos textos</p> <p>Atividade 2: Questionário: responda as seguintes questões norteadoras: 1) Para ampliarmos as discussões sobre o conceito de TA, você teria algum exemplo ou sugestão para utilizar a TA no contexto escolar? 2) Qual a importância e a contribuição da TA para o acompanhamento dos estudantes PAEE? 3) De que forma a TA pode ser utilizada em sala de aula?</p>	<p>6º encontro presencial</p> <p>Temas trabalhados:</p> <p>Tópicos Específicos: Acessibilidade Tecnologia Assistiva e recursos de apoio pedagógico</p> <p>Palestrante: Ketilin Mayra Pedro</p>
Semana 14	<p>1º workshop</p> <p>Aplicação da ELASI para uma turma</p> <p>Técnica de Dinâmica de Grupo: Quebrando barreiras.</p> <p>Educação Inclusiva: apresentação em slides.</p> <p>Vídeo: “Vida Maria” Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Qwa7BmfQ4Rs</p> <p>Apresentação de trechos do filme “Colegas”</p>	<p>Atividade 1: Assistir ao filme “Como estrelas na Terra”</p> <p>Atividades 2, 3 e 4: participação na discussão e reflexão sobre os conteúdos dos vídeos e slides.</p>	<p>7º encontro presencial (<i>workshop</i>)</p>

Semana 15	<p>2º workshop</p> <p>Texto: Bem vindo à Holanda</p> <p>Vídeos: “</p> <p>1)“O treino que muda opiniões”</p> <p>2)“Nike”</p> <p>Clipe Daniel</p> <p>Reaplicação da ELASI</p> <p>Encerramento</p>	<p>Atividade 1: discussão e reflexão sobre argumentos pró-inclusão com atividade prática em grupos.</p> <p>Atividade 1: Leitura do texto</p> <p>Atividade 2: Assistir ao vídeo 1 , com discussão e reflexão.</p> <p>Atividade 3: Assistir ao vídeo 2 com discussão e reflexão.</p> <p>Atividade 4: Assistir ao clipe</p>	<p>8º encontro presencial (<i>workshop</i>)</p>
-----------	---	--	---

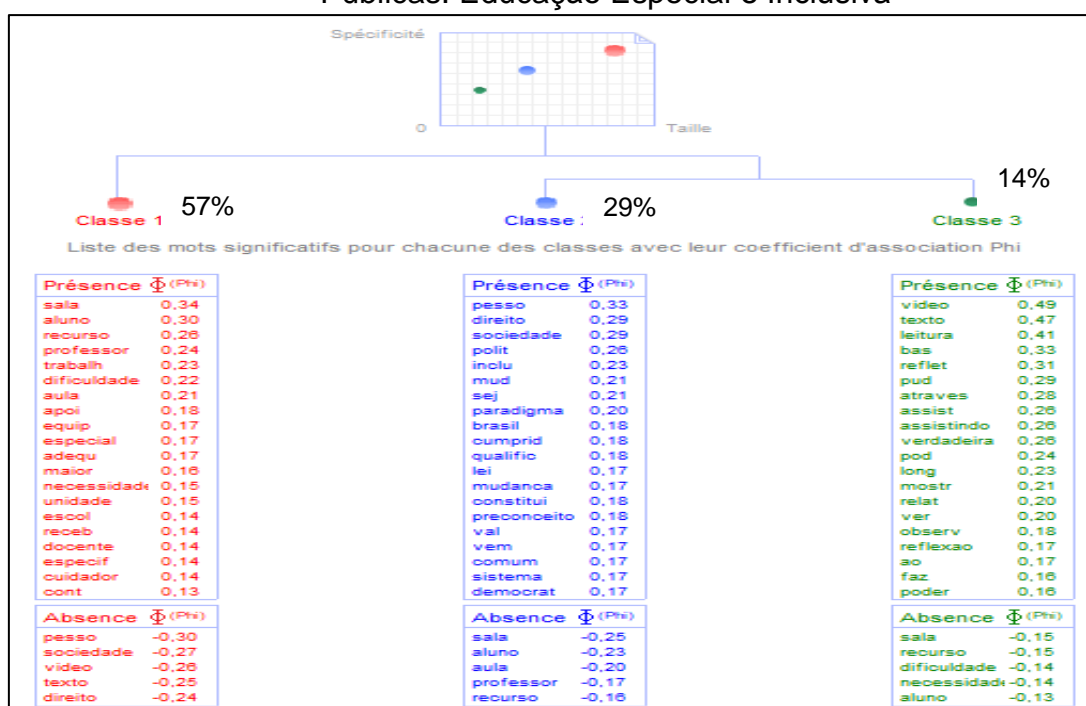
4.2 Descrição e análise do conteúdo das atividades desenvolvidas durante o programa de formação continuada

Neste tópico apresentamos a descrição e as análises referentes aos conteúdos das atividades desenvolvidas durante as semanas 2, 5, 8 e 13, que tratam, especificamente, dos temas das “Políticas Públicas: Educação Especial e inclusiva”, “Escola e Família”, “Ética na profissão docente” e “Tecnologia assistiva e recursos de apoio pedagógico”, respectivamente (Vide Quadro 1, p. 49).

Os resultados aqui apresentados foram organizados a partir da leitura e reflexão do texto e vídeo sobre a realidade escolar e inclusão, em que os professores produziram material escrito (tarefa) que foi submetido a uma análise textual, utilizando-se o *Software* ALCESTE, sendo possível, dessa forma, chegar a uma classificação da frequência de palavras produzidas no texto pelos professores.

Assim, na Semana 2, foram discutidas as **Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva**, que visou à uma reflexão sobre a realidade escolar dos professores em relação à Educação Inclusiva, cujos resultados são apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Classificação dos léxicos por classes oriundas da categoria “Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva”



Fonte: Dados produzidos pelo *Software* ALCESTE.

Em relação a Unidade de Conteúdo Elementar (UCE)³ a frequência total foi de 426 fragmentos. Podemos observar na Figura 1 que a Classe 1 foi a mais significativa com uma representatividade de 57% das UCEs, a classe 2 com 29% e a classe 3 com 14%. No que diz respeito a relevância do Phi⁴, na classe 1, o vocábulo **sala** aparece com Phi de 0,34, na classe 2, o vocábulo **pessoa** apresenta Phi de 0,33 e palavra **vídeo** é maior na classe 3, com Phi de 0,49.

A classe 1, composta pelas palavras **sala**, **aluno**, **recurso**, **professor**, **trabalho**, **dificuldade** e **aula**, nos remete a conteúdos produzidos pelos professores que revelaram a necessidade de menor número de alunos por sala de aula e da qualificação dos professores para atuar com o PAEE, inclusive com a sensibilização dos professores mais antigos para a questão da Educação Inclusiva. As interações entre professores da classe comum e especializados, com vistas às adaptações de materiais pedagógicos também apareceram como conteúdos relevantes nesta classe.

Nesse sentido, os fragmentos das UCEs, nesta classe 1, retrataram a necessidade de maior qualificação e interação entre os professores especializados com aqueles das salas comuns no atendimento ao aluno PAEE, conforme podemos visualizar em seus discursos.

“Trabalho na [...], onde o atendimento para alunos com deficiência é bem assistida pelos professores da sala regular que estão capacitados ou se capacitando para desenvolver as atividades de forma significativa” (Prof. 20).

“[...] onde atuo há a necessidade de uma maior parceria entre professores das salas comuns e dos professores da sala de recursos no planejamento das ações, apoio da área da saúde e demais órgãos da sociedade de forma direta e pontual” (Prof. 56).

“Fiz algumas atividades diagnósticas onde conclui que ele tem muitas dificuldades em entender a sequência de números e números muito grandes é muito complicado, não tenho ninguém que auxilie. Não temos classes especiais e nem uma professora de Educação Especial” (Prof. 76).

³ Unidade de Contexto Elementar (UCE): consiste de um segmento de um texto, o menor fragmento com sentido; enunciados. É a partir da pertença das palavras de um texto a uma UCE, que o programa irá estabelecer as matrizes para a classificação (REINERT, 1986).

⁴ Phi: indica a significância estatística dos vocábulos nas classes, ou seja, quanto maior o valor, maior relevância tem a palavra na classe construída.

A classe 2, composta pelas palavras **pessoa, direito, sociedade, mudança, paradigma, inclusão e Brasil**, segundo os fragmentos das UCEs se reporta à importância das políticas públicas que, para além da garantia dos direitos das pessoas com deficiência, devem garantir ainda que as Leis sejam cumpridas no contexto diário das salas de aula, para que, de fato, seja implementada a inclusão.

O investimento na formação de professores para atuar com o PAEE e a mudança de paradigmas sobre a inclusão, são outros aspectos que apareceram nesta segunda classe, ou seja, será necessário que haja mudanças de atitudes tanto dos professores quanto da sociedade brasileira em relação ao processo inclusivo, conforme ilustrado no discurso destes participantes:

“[...] bem como apontar as melhorias necessárias para a efetiva inclusão possibilitando assim que a pessoa com deficiência não apenas seja passível de direitos, mas consiga com autonomia cumprir seus deveres como cidadão considerando sua dignidade humana como princípio fundamental” (Prof. 66).

“[...] como previsto na Constituição Federal Brasileira, a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Da mesma forma, também é evidente que para que ocorram mudanças deve ser cumprido o papel do poder público que diante das políticas públicas se comprometei na transformação dos sistemas educacionais inclusivos” (Prof.53).

“[...] percebemos que a Educação Especial no Brasil avançou, entretanto muito ainda se ha de fazer. precisamos de mudanças de paradigmas contra toda forma de discriminação que impede a pessoa com deficiência de exercer plenamente a cidadania” (Prof.52).

É interessante destacar que, para os participantes, a inclusão depende mais das Leis, da sociedade e do poder público do que deles próprios enquanto educadores. Segundo Munhós (2015) a inclusão é um valor social que abrange diversos conceitos como o respeito mútuo, a compreensão, o apoio e a equidade. “As escolas são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, sendo que as alunos devem aprender a valorizar a diferença, pela convivência das relações estabelecidas na comunidade” (p. 09), sendo assim, é papel do educador a formação humana e intelectual do aluno, empreendendo ações de acordo com suas necessidades específicas.

Na classe 3, que representa apenas 14% das UCEs, as principais palavras que aparecem são **vídeo, texto, leitura, bases e reflexão**, demonstrando a relevância que as leituras, a apresentação e discussão dos vídeos trouxeram para

promover reflexões sobre a prática pedagógica inclusiva, conforme demonstrado nos discursos abaixo.

“Assistindo o vídeo e realizando as leituras mostra que estamos caminhando, mas o caminho é longo” (Prof. 38).

“[...] mostrar a importância de uma Educação Inclusiva e sua prática em diferentes regiões do país, pode tecer algumas considerações ao assistir ao vídeo, e confirmadas pelo texto, tendo como base a realidade escolar em que encontro inserida” (Prof. 96).

“Através da leitura do texto, bem como o vídeo apresentado pude perceber que avanços está ocorrendo gradativamente e, que se faz cada vez mais notório e imprescindível que se estabeleça uma junção de forças entre sociedade e a escola” (Prof. 107).

Em relação a temática das **Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva**, embora os participantes ressaltassem que já houve grandes avanços, ainda há muito a se fazer, para garantir os direitos das pessoas PAEE. Será necessário que as Leis sejam cumpridas no contexto escolar e no dia a dia das salas de aula, para que, de fato, seja implementada a inclusão. Uma questão maior encontra-se relacionada a qualificação do professor para desenvolver práticas inclusivas, especialmente, no que se refere as interações entre os profissionais especializados e aqueles da sala comum no atendimento ao PAEE.

Nesse sentido, incidimos nas políticas da formação continuada dos professores, que segundo Amaral (2017, p. 137) estes “possuem uma sensação de despreparo, principalmente por uma frágil formação inicial e na sequência, por uma formação continuada insuficiente”. A autora ressalta que tais políticas precisam ser ressignificadas, visando à implementação, de fato, do processo inclusivo de alunos PAEE nas escolas de forma responsável.

Podemos observar no discurso dos participantes, que ainda será necessário maior investimento na formação dos professores para atuar com o PAEE, no sentido de promover mudanças de paradigmas sobre a inclusão, bem como, nas atitudes tanto dos professores quanto da sociedade brasileira. Tais mudanças, de acordo com Amaral (2017), Santos e Paulino (2008) ocorrem de forma lenta e necessita de articulação entre diversos setores da sociedade, além do apoio dos sistemas de ensino no que se refere a suporte físico, financeiro e pedagógico às equipes escolares.

A formação continuada é um direito e um dever de todos os profissionais da educação, em que considera-se fundamental o trabalho coletivo de planejamento e avaliação das práticas pedagógicas, intentando ao atendimento de todos os alunos em suas singularidades.

Gatti (2010) ressaltou que outros elementos são igualmente relevantes, como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar e a carreira, aspectos estes, que devem fazer parte de toda política geral de apoio aos docentes.

A formação de professores para atuar junto à alunos PAEE, de acordo Souza Prais e Flor da Rosa (2017), foi apontada como uma necessidade emergente para se efetivar a Educação Inclusiva, o que envolve reformulações e reestruturação de cursos e programas direcionados a este público.

A formação continuada deve levar em consideração, ainda, a realidade do professor, as circunstâncias de sua prática pedagógica, do seu conhecimento e vivências que levam a uma ampliação da consciência quanto a necessidade de se aperfeiçoar, de se instrumentalizar para o exercício em sala de aula. Como afirmado por Gatti (2008) e Nóvoa (2009), a formação é essencial para o estabelecimento e fortalecimento do trabalho docente. Portanto, é preciso pensar em uma formação continuada que vise à autonomia do professor, que o leve a um processo de reflexão sobre sua prática pedagógica, indo ao encontro de uma perspectiva de mudança de atitudes e de crenças em relação à inclusão escolar.

Importante pontuar que, segundo os participantes, o formato EaD do curso promovido, disponibilizando textos e vídeos, contribuíram para que pudessem tecer algumas considerações sobre a realidade escolar em que estão inseridos e compreender outras variáveis envolvidas no processo de inclusão escolar. Observação também reiterada por outros autores, revelando que a modalidade EaD, permite uma participação mais ativa de professores, além de favorecer o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, conteúdos e métodos de avaliação (GEGLIO, 2015; GOMES; ASSUNÇÃO, 2016; SARTORI et al., 2017).

Na Semana 5, foi desenvolvida a atividade 14, relacionada a parceria **Escola e Família**, objetivando discutir sobre as experiências dos professores com os

pais/familiares no contexto escolar. Nesta temática, a frequência total das UCEs foi de 316 fragmentos, sendo o conteúdo agrupados em cinco classes: a Classe 1 representa 16% do total das UCEs, a classe 2, a mais representativa, obteve 39% de unidades textuais, a classe 3 com 21%, e as classes 4 e 5 totalizam 12% respectivamente.

No que diz respeito a relevância do Phi a palavra **sala** é maior na classe 1 com Phi de 0,46, enquanto na classe 5 o vocábulo **parceria** aparece com Phi de 0,44, seguido pela palavra **desafio** na classe 4 com Phi de 0,37, a palavra **pai** na classe 2 com Phi de 0,33 e a palavra **capaz** na classe 3 com Phi de 0,24.

Figura 2 – Classificação dos léxicos por classes oriundas da categoria “Escola-Família”



Fonte: Dados produzidos pelo Software ALCESTE.

Na Figura 2, observamos que a temática **Escola e Família** formou 5 cinco classes, sendo que, na classe 1 as palavras que mais aparecem são: **sala**, **rendimento**, **presente**, **recurso**, **acompanhamento** e **professor**, que estão

relacionadas, segundo os participantes, à necessidade de salas de recursos para todos os alunos, sendo que os pais reconhecem essa necessidade quando vão à escola conversar com os professores, embora, também seja pontuado que muitos pais que têm filhos com deficiência, não participam das reuniões.

“[...] defendo, que prioritariamente, estes alunos devam frequentar a sala de recursos e mais, que deveria existir uma sala de recursos em cada escola, com professor especialista, que possa orientar os alunos” (Prof. 102).

“Diversas escolas penam em suas estruturas e divisão de alunos, tendo assim salas precárias e com superlotação de estudantes, complicando o trabalho dos professores na hora de ter atenção e preparação para lidar com todos” (Prof. 44).

Os professores relataram ainda que os pais deveriam participar mais das atividades escolares dos filhos, acompanhando seu desenvolvimento, além da necessidade de que estes recebessem maiores informações e explicações detalhadas sobre o funcionamento das salas de recursos e do trabalho do professor especializado. Mas a questão é: o que os professores fazem ou podem fazer para que os pais participem mais na vida escolar dos filhos? Por que os pais não têm acesso a informações mais detalhadas sobre o atendimento ao aluno PAEE?

Silva, Prais e Silveira (2015) revelaram que as famílias de pessoas PAEE, mesmo assumindo de forma zelosa as responsabilidades dos cuidados necessários, muitas vezes, desconhecem suas capacidades e não sabem como auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades, tratando-as, quase sempre, como seres incapazes. O envolvimento da família no processo de inclusão é fundamental, caso contrário esse processo não avança. Mas, entendemos que os professores devem buscar uma aproximação com as famílias, desenvolvendo formas criativas para aumentar a participação dos pais na vida escolar dos filhos, provendo-lhes, inclusive, as informações necessárias sobre o processo inclusivo.

Na classe 2 as palavras **pai**, **reunião**, **evento**, **projeto**, **participação** e **realização** são mais frequentes e aparecem relacionadas a escassa participação dos pais às reuniões, o que ocorre, muitas vezes, somente quando os professores apresentam algum projeto ou evento, como festas ou exposições de trabalhos. Segundo os participantes existem alguns impedimentos para a participação dos pais no que diz respeito ao horário das reuniões.

“Nossas reuniões não atingem cem por cento de presença, mas temos uma participação considerável, as reuniões são pautadas objetivando apresentar sempre os pontos positivos e negativos do trabalho desenvolvido com os alunos, apresento o trabalho que desenvolvemos com as crianças, que os conteúdos são relacionados as questões de justiça, igualdade” (Prof. 89).

“Nos primeiros meses a assiduidade era admirável, mas houve uma queda na participação dos pais ou responsáveis. Um agravante foi o horário das reuniões. Portanto, para que houvesse melhorias e se evitasse essa queda na participação, devíamos ter modificado os horários dos encontros” (Prof. 108).

As palavras mais frequentes na classe 3 são: **entendimento**, **capaz**, **autonomia** e **dificuldade**, revelando, de acordo com relatos dos professores, a importância do acolhimento da criança PAEE pela família, buscando aprender mais sobre suas potencialidades e dificuldades, auxiliando-o a ter maior autonomia. A parceria entre a escola e a família pode favorecer essa possibilidade de ampliar os conhecimentos e promover um ambiente em que a criança sintam-se mais acolhida e capaz.

“Ao ser matriculado a mãe relatou o estudo de caso e fizemos todos os encaminhamentos burocráticos necessários para que o aluno iniciasse atendimento em sala de recursos e continuasse com os atendimentos na APAE” (Prof. 06).

“Seria ideal que a pessoa com deficiência tivesse uma família que promovesse suas competências e possibilidades, visando sua maior autonomia, considerando aquilo que a pessoa é capaz de realizar e não idealizando suas expectativas” (Prof. 52).

“Como adaptar algo se não sei o que meu aluno é capaz, qual sua dificuldade, suas limitações e até mesmo o diagnóstico médico; junto a essa dificuldade vem o descaso da família” (Prof. 16).

Observamos, a partir dos discursos dos professores, que há uma culpabilização de todos, da sociedade, da família e da criança. Assim, reiteramos a discussão anterior, ou seja, enquanto a responsabilidade não estiver também nas mãos do professor, não haverá qualquer mudança em suas práticas em relação a inclusão.

Em relação ao discurso do Prof. 16, é relevante destacar que este relata não saber do que seu aluno é capaz e, portanto, não há como promover adaptações. Mas a pergunta que não quer calar: porque não sabe? Deveria saber, uma vez que

avaliar é função do professor, no sentido de identificar o que ele sabe e programar um ensino adaptado. Se o professor não tem conhecimento de como fazer isso, com certeza, a Lei não está sendo cumprida, pois ele não está apto para cumprir a tarefa.

Os professores devem assumir sua responsabilidade pedagógica, segundo Nozi e Vitalizano (2017), comprometendo-se com o desenvolvimento de todos os seus alunos. Assim, os professores precisam repensar suas práticas, suas atitudes, crenças e valores, além de suas metodologias de ensino, visando ao atendimento às especificidades de cada um de seus alunos, seja qual for sua dificuldade, necessidade ou deficiência.

Na classe 4, as palavras mais frequentes foram: **desafio, vida, maior, filhos, importância e estudos**, demonstrando que o maior desafio, segundo relato dos professores, reside na participação da família na vida escolar dos filhos. Ao sentir o apoio da família, os alunos se mostram mais interessados e engajados nas atividades escolares.

“E de fato um grande desafio enfocar o tema escola e família, mas complexo ainda e tentar compreender o envolvimento da família no processo ensino aprendizagem” (Prof. 03).

“Sabemos que essa parceria escola família, ainda é um grande entrave nas escolas. A maior parte das famílias não compreende a importância de seu papel na vida escolar do filho e, portanto, não participa ativamente, responsabilizando-se pela parte que cabe na educação de seus filhos, tenha ele alguma deficiência ou não” (Prof. 67).

E na classe 5, as palavras mais frequentes foram: **parceria, indivíduo, humano, informações, desenvolvimento, social e diálogo**, que se encontram relacionadas às atividades desenvolvidas na escola e sobre a parceria com a família, visando às adaptações curriculares necessárias, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Segundo os professores, a escola deve considerar as informações dos pais sobre os filhos PAEE, o que poderá auxiliar no desenvolvimento pedagógico de seus alunos. Nesse sentido, a formação continuada pode auxiliar e fundamentar suas práticas, conforme ilustram os discursos abaixo.

“[...] tal convivência é fundamental para que a criança se insira no meio escolar sem problemas de relacionamento disciplinar, entre ele e os outros. A sociedade clama por uma parceria de sucesso entre famílias e escolas,

pois acreditamos que só assim poderemos, realmente, fazer uma educação de qualidade e que possa promover o bem estar de todos” (Prof. 03).

“[...] algo a melhorar é sempre estar aberto ao diálogo e ouvir os pais, pois como o texto de embasamento bem explorou, a família é muito importante no desenvolvimento humano e essa parceria só vem a somar para a realização do trabalho dos educadores” (Prof. 07).

Ao analisar o conteúdo das atividades desenvolvidas sobre a parceria **Escola e Família**, observamos que os professores reconhecem a importância da família para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, mas apontam para um grande desafio, que se refere a pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos. Segundo Oliveira e Marinho-Araujo (2010) há uma diversidade de relatos de professores, afirmando que, mesmo com a escola abrindo suas portas à participação dos pais, estes apresentam-se desinteressados em relação à educação dos filhos, creditando toda a responsabilidade de educação à escola.

O estudo realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre a relação família, escola e educação (BRASIL, 2005), apontou que os eventos escolares que mais mobilizam a participação dos pais na escola são as reuniões de pais e mestres, uma vez que poderá relacionar-se a problemas disciplinares ou algum outro problema mais grave, ou seja, a participação dos pais ocorrem de forma mais pontual, como resolver problemas que, muitas vezes, não tem uma relação direta com o processo ensino e aprendizagem.

De acordo com o discurso dos professores, existem alguns impedimentos para a participação dos pais, como o horário das reuniões, que geralmente ocorre no horário de aulas, ou seja, no horário de trabalho dos pais. Marques (2001) defendeu que o horário mais favorável para a realização de reunião de pais e professores seria entre 17 e 20 horas, mas, por outro lado, pode ocorrer outros entraves, desestimulando a participação dos pais. Buscar formas de aproximação dos pais com a escola e maior participação na vida escolar dos filhos é uma questão bastante discutida entre os professores, sem contudo chegar a um resultado satisfatório. O autor ressalta que é importante manter sempre um mesmo horário das reuniões, para que os pais se habituem.

De acordo com Rodrigues (2016) se compararmos a presença dos pais nas reuniões em escolas públicas e privadas, encontramos diferenças nas respostas dos professores. Nas escolas privadas, geralmente, os pais estão sempre presentes. Já nas escolas públicas, nem sempre os pais estão presentes nas reuniões. Segundo o autor, as motivações dos pais para o não comparecimento às reuniões podem relacionar-se ao desinteresse quanto ao desempenho do filho, às questões laborais, bem como, pela falta de tempo, esquecimento ou mesmo o cansaço.

Nesse sentido, podemos levantar algumas questões: o que os pais costumam ouvir nas reuniões com professores? Problemas relacionados aos filhos? Será que de fato a escola ou os professores ouvem os pais? Oferecem ajuda e apoio? Talvez, o cansaço dos pais e a não participação estejam relacionados a sua total responsabilização por tudo que ocorre com o filho na escola.

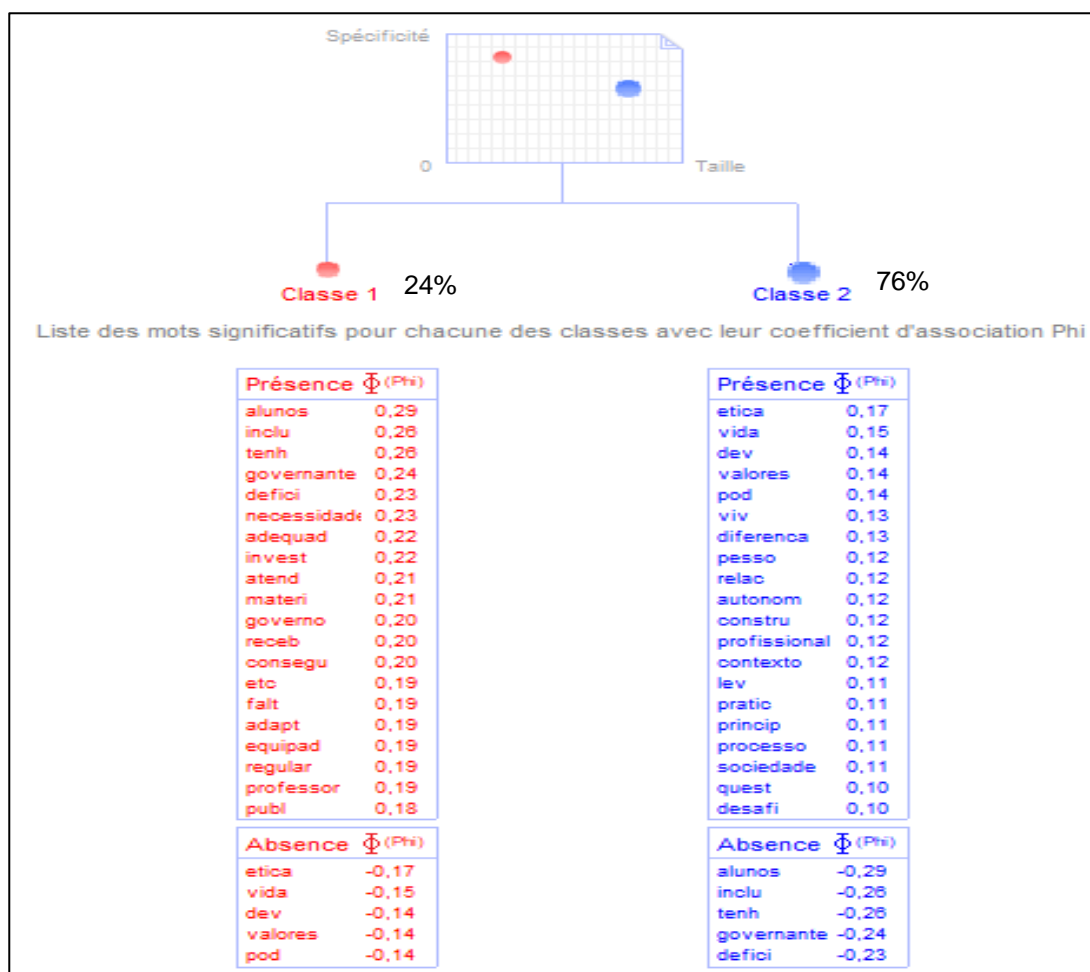
É inegável que escola e família tenham suas especificidades, mas não são independentes, as duas instituições precisam assumir papéis complementares na educação, especialmente, quando se trata de alunos PAEE. Os problemas são multideterminados, portanto, há uma parcela da família, mas também existe outra que cabe à escola. Mesmo que a criança viva em situação de vulnerabilidade familiar e social, a escola pode promover seu desenvolvimento de acordo com suas potencialidades.

Segundo afirmação de Carvalho (2000, p. 144) "o sucesso escolar depende em grande parte, do apoio direto e sistemático da família, que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares". Assim, a escola, conforme aponta Paro (2007), deve promover uma aproximação com a família dos seus alunos, visando compartilhar informações relevantes sobre o funcionamento da escola e questões pedagógicas, ou seja, que os pais ou responsáveis tenham uma presença mais ativa na vida escolar de seus filhos, o que será revertido no desenvolvimento e na aprendizagem do educando.

Segundo os professores participantes, a parceria com os pais ou responsáveis é extremamente importante, uma vez que ouvir as informações da família pode auxiliar no desenvolvimento pedagógico dos alunos, além de favorecer a possibilidade de ampliar os conhecimentos e promover um ambiente em que o aluno sintá-se mais acolhido e capaz.

Na Semana 8, foi desenvolvida a atividade 21, visando ampliar as reflexões sobre a **Ética e o Trabalho Docente**, cujos dados são categorizados em 2 classes, que podem ser visualizadas na Figura 3.

Figura 3 – Classificação dos léxicos por classes oriundas da categoria “Ética e o Trabalho Docente”



Fonte: Dados produzidos pelo *Software* ALCESTE.

Em relação a UCEs, a frequência total foi de 595 fragmentos. Podemos observar na Figura 3, que a Classe 2 foi a mais significativa com uma representatividade de 76% das UCEs, seguida pela classe 1 com 24% das unidades textuais.

No que diz respeito à relevância do Phi a palavra **aluno** é maior na classe 1 com Phi 0,29 enquanto na classe 2 o vocábulo **ética** aparece com Phi de 0,17.

Na classe 1 as palavras mais frequentes foram: **alunos, inclusão, governantes, deficiência e necessidades** demonstrando, segundo relato dos professores, a existência de uma discriminação velada em relação a inclusão, sendo que os professores sentem-se despreparados para assumir classes que tenham alunos com deficiência, o que reitera nosso propósito de ofertar a formação continuada para estes profissionais. Embora, os participantes reconheçam, a necessidade de políticas públicas para atender a todos os alunos sem distinção e de formação continuada aos educadores, visando à promoção de uma educação para todos com maior qualidade, observamos que suas atitudes contradizem tais dados, uma vez que a adesão ao curso foi de apenas 44%, o que demonstra o pouco interesse dos professores em melhorar sua formação.

Nos discursos abaixo, observamos que os participantes projetam toda a responsabilidade quanto a inclusão para outros, seja para a escola, governantes entre outros. E quanto a eles, professores, coordenadores e gestores? Quais seriam suas responsabilidades para uma Educação Inclusiva de qualidade?

“A escola da atualidade tem se mostrado incompetente para lidar com as camadas populares acentuando cada vez mais a desigualdade social. O descontentamento com a escola e cada vez maior, sempre procurando um culpado pelo seu fracasso. Os desafios profissionais são grandes, pois a escola não tem o apoio dos governantes para estabelecer uma educação adequada e de qualidade” (Prof. 106).

“A escola se tornou obrigatoriamente mais inclusiva, atualmente não temos espaço para manifestações discriminatórias devido a raça, cor, gênero, condição social, etc. Todos os indivíduos passaram a serem sujeitos de direitos. No entanto, se faz presente uma discriminação velada no cotidiano escolar, a partir do momento em que se tem resistência a aceitação do outro em sua singularidade” (Prof. 43).

“Trabalhar numa escola sem investimento governamental, com profissionais e alunos desmotivados, redução no quadro funcional, sem segurança e uma escola que acompanhe a atualidade dos alunos, respeitada pelo governo e com recursos que viessem de encontro com os interesses tanto dos profissionais como do alunado (Prof. 39).

Nozi e Vitaliano (2017) pontuaram que os professores devem desenvolver atitudes positivas quanto ao processo de inclusão escolar, assumindo suas responsabilidades, sendo que um dos aspectos mais relevantes se refere à formação, especialmente, quando os cursos de formação inicial apresentam uma

forte carência neste aspecto. Assim, a alternativa é a promoção de formação continuada para um atendimento de qualidade aos alunos PAEE.

Já na classe 2, as palavras que mais apareceram foram: **ética, vida, valores e diferença**. Segundo os participantes é um desafio ético oferecer a todos da comunidade escolar um ambiente democrático que favoreça as trocas sociais de forma mais humanizada. Não basta ao profissional ter apenas uma boa formação teórico-técnica, mas deverá também apresentar valores éticos nas relações humanas. Nesse sentido, reconhecem que é preciso fomentar maiores discussões, trocas de experiências e vivências, conforme podemos visualizar no discurso dos participantes.

“Nosso grande desafio como educadores é a conscientização de que somos todos diferentes uns dos outros e vivemos realidades socioeconômicas e culturais diversificadas. Essas intolerâncias a tais diferenças poderão ter este contexto mudado a partir do momento em que todos educadores entenderem que ser diferente é normal e a agir com respeito ao próximo, como gostaria de ser respeitado” (Prof. 37).

“O desafio ético e profissional é proporcionar a esse aluno um ambiente democrático que favoreça as trocas sociais, com liberdade de expressão, de pensamentos e desejos, assim como para as tomadas de decisões e aquisição de pequenas responsabilidades” (Prof. 15).

“Hoje temos muitas realidades diversificadas dentro das escolas, cada uma com sua especificidade, seus problemas, porém muitos potenciais. O trabalho ético dentro desta escola é a missão de formar pessoas conscientes na construção de uma vida melhor e mais humana para si e para aqueles que estão a nossa volta” (Prof. 99).

Em relação à temática **Ética e Trabalho Docente**”, observamos no relato dos professores que a discriminação existe, ainda que de forma furtiva, demonstrando a necessidade de investimentos em cursos de formação, viabilizando, assim, uma educação de qualidade para todos.

O ambiente escolar deve ser um espaço democrático e humanizado, compondo-se de práticas pedagógicas interativas, em que a participação de todos seja respeitada e reconhecida, ampliando, dessa forma, a dinâmica do conhecimento. Conseqüentemente, as concepções sobre a deficiência e a Educação Inclusiva poderão se modificar com o aumento do repertório dos professores sobre as variáveis que abarcam suas especificidades, pois, consoante à elaboração e

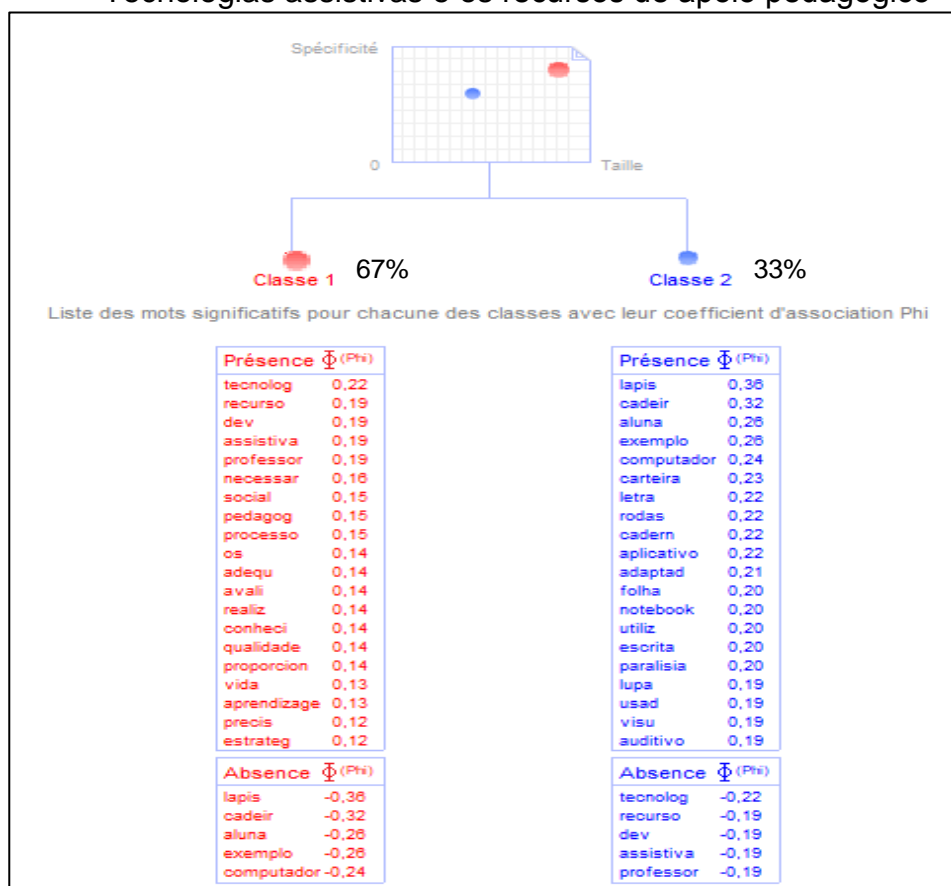
aplicação de políticas públicas de inclusão escolar das pessoas PAEE, é imperativo que os docentes demonstrem atitudes e posturas acolhedoras com todos os alunos.

A intolerância se apresenta de diferentes modos segundo Souza, Dal Ri e Luiz (2018), está no não reconhecimento do aluno PAEE no contexto escolar, assim como, na falta de adaptação curricular e infraestrutura adequada, em que se permite o acesso, mas falta garantir um ensino eficiente e duradouro. Vieira (2010) ressalta que a inclusão escolar deve ser uma opção de conceitos e valores construídos na coletividade, em que as diferenças individuais não são obstáculos, mas uma oportunidade de crescimento. As ações dos educadores e da instituição escolar devem pautar-se em atitudes favoráveis a todos os alunos.

Em conformidade com Plaisance (2010) deve-se defender uma postura ética em todas as situações de diferença e combater qualquer tipo de discriminação ou estigmas. “É preciso situar-se claramente no quadro de uma ética da responsabilidade, indagando-se sobre as medidas concretas que favorecem um verdadeiro pertencimento, e não uma inclusão ‘de fachada’” (p.38). Portanto, a temática da Educação Inclusiva somente será legitimada com ações concretas das instituições responsáveis, sejam elas do poder público ou da própria escola, bem como, da imprescindível formação continua dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Na Semana 13 foi desenvolvida a atividade 32, visando discutir e refletir sobre as **Tecnologias assistivas e os recursos de apoio pedagógico** em que os dados foram categorizados em 2 classes, que podem ser visualizadas na Figura 4.

Figura 4 – Classificação dos léxicos por classes oriundas da categoria “Tecnologias assistivas e os recursos de apoio pedagógico”



Fonte: Dados produzidos pelo *Software* ALCESTE.

De acordo com os dados, observamos que, em relação a UCE, a frequência total foi de 374 fragmentos. Podemos observar na Figura 4 que a Classe 1 foi a mais significativa com uma representatividade de 67% das UCEs, seguida pela classe 2 com 33% das unidades textuais. No que diz respeito à relevância do Phi a palavra **tecnologia** é maior na classe 1 com (Phi 0,22) enquanto na classe 2 o vocábulo **lápis** aparece com Phi de 0,36.

Na classe 1 as palavras mais frequentes se referem a **tecnologia**, **recurso**, **assistiva** e **professor**, que se apresentam relacionadas a possibilidade do uso das tecnologias assistivas como recursos para auxiliar os alunos PAEE a assumirem maior autonomia nas atividades, conforme podemos visualizar no discurso abaixo.

“[...] facilitando a sua inclusão na sala de aula e nas atividades a serem executadas, cabendo, também, ao professor avaliar se essas tecnologias estão sendo suficientes para proporcionar ao aluno as condições ideais para facilitar a sua aprendizagem” (Prof. 36).

“A tecnologia assistiva dependendo da necessidade do aluno e a maneira em que o professor irá auxiliar para que ele atinja mais autonomia, incluir-se socialmente, ter independência e qualidade de vida” (Prof. 56).

“O grande desafio é o contato do professor da classe comum e o da Educação Especial para o planejamento de ensino com o estudante para usar os recursos de tecnologia assistiva” (Prof. 107).

E na classe 2 apareceram mais as palavras **lápiz**, **cadeira**, **aluna**, **computador** e **carteira**, ou seja, aqueles recursos ou materiais que podem ser usados de diversas formas para atender o aluno com dificuldades, como um engrossador de lápis ou limitador de tesoura, computadores, notebooks, carteiras adaptadas entre outros, possibilitando, assim, minimizar suas limitações. As falas dos participantes ilustram tais resultados:

“Ao se pensar em inclusão no ensino regular, é fundamental saber que o professor necessitará destes recursos em sala de aula, com objetivo de auxiliar o aluno em sua trajetória acadêmica” (Prof. 03).

“Em nosso dia a dia utilizamos vários recursos para que nosso aluno obtenha e conquiste uma melhor compreensão e aprendizagem dos conteúdos. Temos dentro de uma sala, a oportunidade de oferecermos um engrossador para lápis de cor ou giz de cera, uma carteira e cadeira adaptada, alfabeto móvel e numerais engrossados, para uma melhor compreensão, imagens em tamanhos diferenciados” (Prof. 99).

“Ao longo de minha carreira profissional tive a oportunidade de receber em sala de aula uma aluna com paralisia cerebral. Devido as sequelas da sua doença essa aluna não conseguia escrever em caderno comum como os demais colegas, tampouco sentar-se em um cadeira e carteira utilizada pelos mesmos. Nessa classe havia uma carteira adaptada para que a aluna pudesse encaixar a sua cadeira de rodas que atendia às suas necessidades, bem como o uso de outros materiais como calculadoras ampliadas e tabletes para que ela pudesse acompanhar o desenvolvimento das aulas. Esse tipo de tecnologia é cada vez mais importante e deve se fazer cada vez mais presente nas escolas e salas de aulas que apresentam alunos PAEE para que estes se sintam capazes de desempenhar suas funções como todos os outros, porém com o auxílio de alguns equipamentos que só surgiram com a finalidade de melhorar a qualidade de vida” (Prof. 76).

Embora os professores participantes deste estudo trouxessem a possibilidade do uso de Tecnologias Assistivas (TA) como recurso auxiliar para os alunos PAEE, observamos que seu conhecimento sobre o assunto parece ser ainda incipiente, uma vez que tais tecnologias se resumem em engrossadores de lápis ou limitador de tesouras, computadores, notebooks, carteiras adaptadas. Porém, a TA segundo Cook e Hussey (2007, p. 5), se refere a “uma ampla gama de equipamentos,

serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para melhorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiência”.

Talvez seja importante no contexto educacional promover discussões visando explorar mais sobre as TAs e suas finalidades. Segundo Bersh (2017) a TA, quando utilizada com alunos PAEE tem por finalidade minimizar as barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que possam limitar ou impedir o acesso ao conhecimento e a participação mais ativa e autônoma nas atividades pedagógicas. Assim, alguns exemplos de TA no contexto escolar, além daqueles já citados pelos professores, também estão incluídos os *mouses* diferenciados, os teclados virtuais com varreduras e acionadores, *softwares* de comunicação alternativa, leitores de texto, além de textos ampliados, em Braille ou com símbolos, mobiliário acessível (não somente as carteiras escolares), recursos de mobilidade pessoal entre outros.

4.3 Análise do desempenho nas atividades desenvolvidas sobre os temas “Desenvolvimento humano e família”, “Gestão democrática e projeto pedagógico” e “Acessibilidade”.

Ainda em relação às tarefas, foram realizadas nas semanas 3 e 6 atividades em que os participantes deveriam responder a um questionário sinalizando se as afirmativas eram "Verdadeiras ou Falsas". E, na semana 12, foram desenvolvidas atividades para debater o conceito de acessibilidade e a identificação das condições de acessibilidade das escolas, além de refletir sobre o planejamento de reformas ou adaptações dos espaços escolares, a partir da “Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 9050”, que passaremos a descrever a seguir.

Assim, na semana 3, foi desenvolvida a atividade de número 9, que abordou as principais etapas do desenvolvimento humano com ênfase na idade escolar, na sexualidade e na relação família-escola a partir do texto "Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência", em que os professores puderam refletir e avaliar seus conhecimentos respondendo a um questionário de "Verdadeiro ou Falso". Os resultados podem ser visualizados na Tabela 5.

Tabela 5 – Questões referentes as principais etapas do desenvolvimento humano com ênfase na idade escolar, na sexualidade e na relação família-escola

	Questões	Acertos		Erros	
		n=110	%	n=110	%
1	O ambiente familiar e escolar é fundamental para desenvolver, no estudante, a autoestima, a criatividade, a responsabilidade e a motivação para aprender (V).	109	98,2	2	1,8
2	Mesmo que a criança não leia, é importante mantê-la ocupada na sala, copiando, para evitar que apresente comportamentos inadequados (F).	95	85,6	16	14,4
3	Para Piaget, a criança é ativa na sua aprendizagem, porém é necessário que o ambiente providencie situações sistemáticas e organizadas para que isso aconteça(V).	105	94,6	6	5,4
4	Uma característica da adolescência é a busca da sua própria identidade (V).	108	97,3	3	2,7
5	As teorias cognitivas, que tem Jean Piaget como principal teórico, enfatizam o papel da criança como ativa no seu desenvolvimento, com foco no desenvolvimento sexual (F).	100	90,1	11	9,9
6	Ambiente é tudo o que nos rodeia (família, escola, bairro, cultura) e influencia o nosso desenvolvimento (V).	110	99,1	1	0,9
7	O sucesso do desempenho escolar está diretamente associado ao que a escola e professores oferecem enquanto ambiente organizado de aprendizagem para a aquisição das habilidades pertinentes a esse contexto (V).	93	83,8	18	16,2
8	Segundo as teorias socioculturais, que focalizam o ambiente social, cultural e histórico do qual a criança faz parte, ela é ativa no seu desenvolvimento e aprende a partir da interação social (V).	108	97,3	3	2,7
9	As teorias de desenvolvimento consideram que o comportamento é fruto de características hereditárias ou somente aprendidas no meio ambiente em que vivemos (F).	98	88,3	13	11,7
10	O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais ajudam as crianças a tornarem-se mais empáticas em situações sociais, livres de emoções negativas e competentes para enfrentar os problemas de maneira mais construtiva (V).	97	87,4	14	12,6

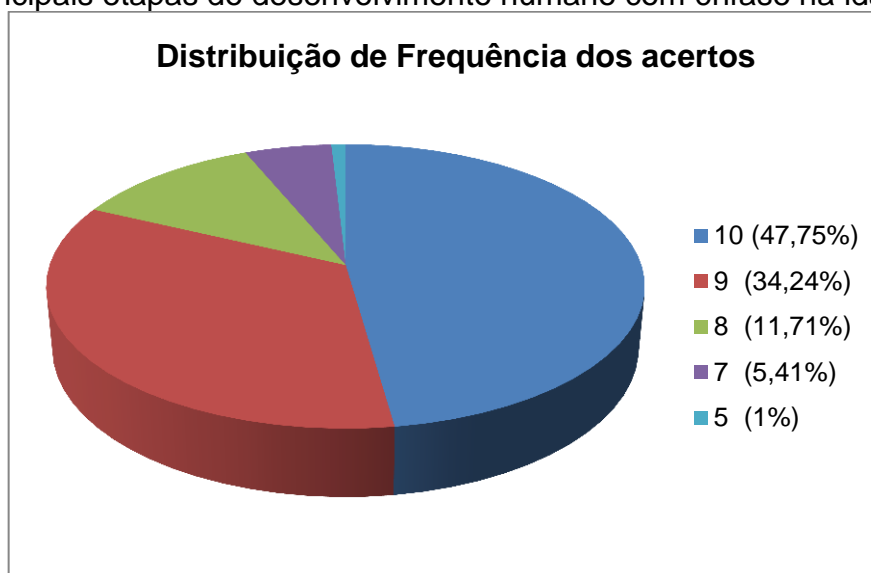
Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com os dados, podemos observar que houve maior frequência de acertos em todas as questões (83,8%), sendo que os erros, com uma porcentagem muito pequena, se referem, especificamente, às questões dois (14,4%) e sete (16,2). Elas refletem, mesmo que minimamente, a crença de que é preciso manter a criança

sempre ocupada, mesmo que seja com qualquer atividade, evitando, dessa forma, comportamentos inadequados. E, o outro aspecto se refere ao papel da escola e dos professores para o desempenho escolar do aluno. Este precisa de um ambiente organizado e motivador para a aprendizagem.

Mas, levando-se em consideração os aspectos gerais de acertos e erros das 10 questões, podemos observar que 53 (47,7%) acertaram todas as afirmativas, seguido por 38 (34,24%) que acertaram nove questões, 13 (11,71%) que acertaram oito; cinco (5,41%) acertaram seis e um (1%) acertou cinco questões, conforme demonstrado na Figura 5.

Figura 5 – Gráfico da distribuição de frequência dos acertos referentes às principais etapas do desenvolvimento humano com ênfase na idade.



Fonte: Elaborado pela autora

No geral, considerando que as atividades eram realizadas depois da exploração de cada temática, os resultados de todas as atividades foram muito bons, com grande número de acertos. E como não houve pré-teste, o que fica é que, após a reflexão sobre as diferentes temáticas, as professoras demonstraram dominar o assunto.

Na semana 6, foi desenvolvida a atividade 16, refletindo-se sobre a importância do trabalho coletivo e colaborativo na consolidação da **Gestão Democrática e Projeto Pedagógico**, com vistas à elaboração de propostas pedagógicas inclusivas como elementos norteadores das ações da escola.

Com a base teórica proporcionada pela leitura do texto “Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva”, os professores puderam refletir e responder ao questionário sinalizando "Verdadeiro ou Falso", cujos dados são demonstrados na Tabela 6.

Tabela 6 - Questões referentes à Gestão Democrática e Projeto Pedagógico

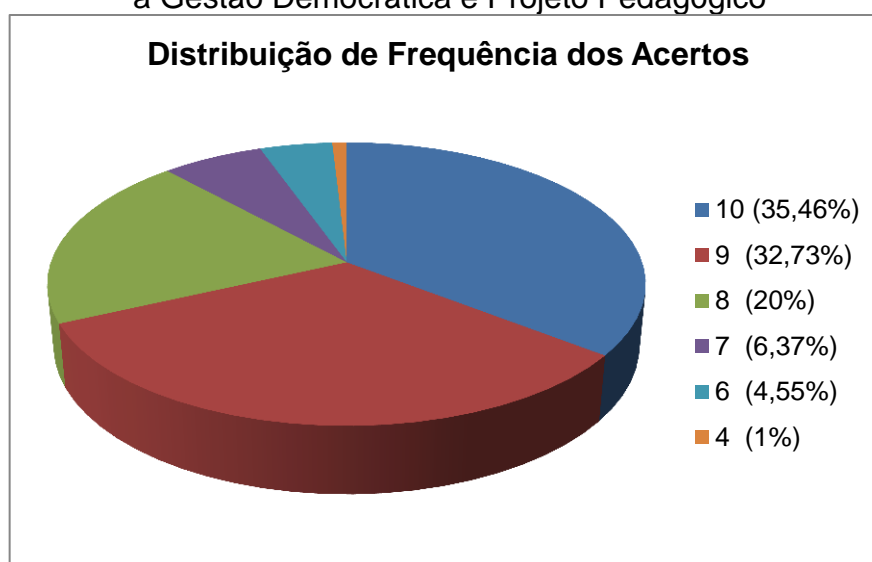
	Questões	Acertos		Erros	
		n=110	%	n=110	%
1	Referindo-se a uma gestão democrática, participativa e inclusiva, tudo deve ser compartilhado, ou seja, responsabilidades, compromissos e ações, o que exige o envolvimento coletivo (V).	109	99,0	1	1,0
2	De acordo com Cury (2005), a característica do conceito de diferença está intimamente ligada ao antônimo de igualdade (F).	106	96,3	4	3,6
3	A partir da reflexão das relações educacionais cotidianas, a escola propicia a organização do Projeto Político Pedagógico (V).	87	79,0	23	20,9
4	O trabalho coletivo característico da comunidade escolar é facilmente executado pelos diferentes membros, assim como, a incorporação da Educação Especial na escola (F).	83	75,4	27	24,5
5	A gestão democrática engloba as ações dos responsáveis pela instituição escolar, desde a divisão do trabalho até a tomada de decisão (V).	92	83,6	18	16,3
6	Em uma gestão democrática, as discussões são coletivas, mas as decisões são tomadas pelo diretor da escola (F).	91	82,7	19	17,2
7	No Projeto Político Pedagógico deve estar registrada a importância do debate, do diálogo, das diretrizes e ainda os sonhos e as utopias coletivas (V).	86	78,1	24	21,8
8	Gestão democrática e participativa significa a tentativa de romper com uma realidade já dada, a fim de construir algo novo considerando todos os personagens da escola para a constituição de espaços inclusivos (V).	105	95,4	5	4,5
9	O planejamento participativo é feito com base nas necessidades dos docentes, considerando-se as necessidades dos alunos apenas se os pais e responsáveis solicitarem explicitamente a inclusão destas no plano (F)	108	98,1	2	1,8
10	Todos os envolvidos no cotidiano escolar devem participar da gestão: direção, professores, alunos, funcionários, pais e responsáveis e toda comunidade do entorno da escola (V).	106	96,3	4	3,6

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como na atividade anterior, nesta ocorreu maior frequência de acertos, sendo que a maior porcentagem de erros ocorreram nas questões 3, 4 e 7, em que 23 professores (20,9%) responderam que a afirmativa “A partir da reflexão das relações educacionais cotidianas, a escola propicia a organização do Projeto Político Pedagógico” era falsa, bem como, que “O trabalho coletivo característico da comunidade escolar é facilmente executado pelos diferentes membros, assim como a incorporação da Educação Especial na escola”, em que 27 responderam a essa questão como verdadeira, representando 24,5% dos participantes. Em relação à questão sete “No Projeto Político Pedagógico deve estar registrada a importância do debate, do diálogo, das diretrizes e ainda os sonhos e as utopias coletivas”, 24 professores (21,8%) escolheram a opção falsa para a questão.

De forma geral, 39 (35,46%) participantes acertaram as 10 questões, 36 (32,73%) acertaram nove; 22 (20%) acertaram oito; sete (6,37%) acertaram sete; cinco (4,55%) acertaram seis e um (1%) acertou quatro questões, conforme visualizado na Figura 6.

Figura 6 - Gráfico da distribuição de frequência de acertos referentes a Gestão Democrática e Projeto Pedagógico

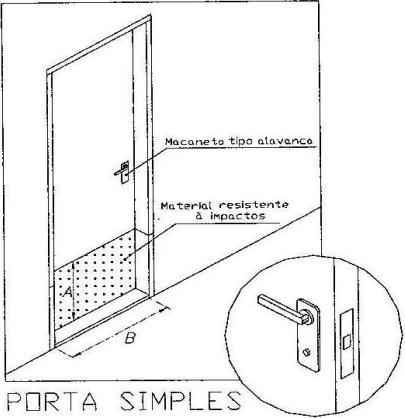


Fonte: Elaborado pela autora.

Na Semana 12, foram desenvolvidas três atividades para debater o conceito de acessibilidade e a identificação das condições das escolas, além de refletir sobre o planejamento de reformas ou adaptações dos espaços escolares.

Assim, a partir da leitura do texto "O que é acessibilidade?", do vídeo "Acessibilidade na escola" e da "Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 9050", os professores deveriam responder a um questionário (Quadro 2). E, a partir da leitura de cada uma das recomendações, identificar para quem (qual ou quais pessoas) a condição de acessibilidade da sua escola poderia estar inadequada, caso não fosse prevista a norma vigente. As alternativas para cada questão foram: a) estudante com deficiência física; b) estudante com mobilidade reduzida; c) estudante com deficiência auditiva; d) estudante com deficiência visual, e; e) todos os estudantes.

Quadro 2 – Questões sobre a acessibilidade

Questão 1	<p>Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. Portão de entrada dos estudantes ou portas com largura igual ou maior que 80 cm, sem desnível na soleira e com maçaneta do tipo alavanca, como mostram as figuras abaixo: Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma ou mais alternativa:</p>  <p style="text-align: center;">PORTA SIMPLES</p>
Questão 2	<p>Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. Presença de placas de sinalização ampliada com contraste de cores. Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma alternativa:</p>
Questão 3	<p>Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. Presença de placas de sinalização em Braille. Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma alternativa:</p>
Questão 4	<p>Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. Presença de placas de sinalização em Libras. Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma alternativa:</p>

Questão 5	Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. Telefones públicos com altura máxima de 1,20 m e altura mínima de 0,73 m. Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma ou mais alternativas:
Questão 6	Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. Telefones públicos que transmitem mensagens com texto. Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma alternativa:
Questão 7	Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. Valetas de água pluvial cobertas com grades. Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma alternativa:
Questão 8	Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. Corredores com largura maior que 1,50 m. Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma alternativa:
Questão 9	Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. Mudança de nível por meio de rampas, elevadores ou plataformas. Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma ou mais alternativas:
Questão 10	Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. Banheiro adaptado. Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma ou mais alternativas:

Fonte: Elaborado pela autora.

Responderam ao questionário 107 professores, representando 88,4% dos participantes. Na Tabela 7 apresentamos a frequência dos acertos e erros para cada questão.

Tabela 7 – Distribuição de frequência de acertos e erros para cada questão sobre acessibilidade.

Questões	Acertos		Erros	
	n=107	%	n=107	%
1	72	67,2	35	32,7
2	102	95,3	5	4,6
3	101	94,3	6	5,6
4	96	89,7	11	10,2
5	93	86,9	14	13
6	85	79,4	22	20,5

7	66	61,6	41	38,3
8	37	34,5	70	65,4
9	90	84,1	17	15,8
10	97	90,6	10	9,4

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar que houve maior frequência de acertos em todas as questões, sendo que na 2, 3 e 10 ocorreu maior porcentagem, que se referem respectivamente à “Presença de placas de sinalização ampliada com contraste de cores” (95,3%) e a “Presença de placas de sinalização em Braille” (94,3%), sendo que, na ausência dessas placas de sinalização, os maiores prejudicados são os estudantes com deficiência visual, além do “Banheiro adaptado” (90,6%), em que os maiores prejudicados são os estudantes com deficiência física ou com mobilidade reduzida. E a questão que obteve a maior frequência de erros foi a oitava que está relacionada aos “Corredores com largura maior que 1,50 m.”, com 65,4%, em que, com corredores mais amplos, beneficiariam a todos os estudantes.

De maneira geral, os professores apresentaram um bom conhecimento sobre as questões relacionadas ao “Desenvolvimento humano e família”, “Gestão democrática e projeto pedagógico” e “Acessibilidade”, ou seja, parece que conseguiram ampliar seus conhecimentos com o curso ofertado. Especificamente, sobre a acessibilidade e a inclusão no contexto escolar, há que se atentar para o fato de que esta não se refere apenas ao acesso arquitetônico, permitindo que os alunos PAEE possam movimentar-se com segurança no ambiente, mas também a acessibilidade de comunicação, atitudinal, técnica e pedagógica.

Dischinger et al. (2009) pontuaram que a “acessibilidade de comunicação”, está relacionada à troca de informações entre as pessoas, sendo necessário uma boa acústica nas salas de aula, além da presença de sinalizações que possam auxiliar alunos e professores no processo comunicacional e na localização. Já a “acessibilidade técnica” incorpora produtos e equipamentos que possam auxiliar o aluno com deficiência a se locomover com segurança, como pisos adequados, ou seja, não escorregadios, corrimãos e barras de apoio em escadas e no sanitário. Ainda são citados os “facilitadores pedagógicos”, que são fundamentais para o processo inclusivo, pois, auxiliam o aluno no processo pedagógico, incluindo-se os

adaptadores para tesouras e lápis, *softwares* para leitura, entre outros. E por último, a “acessibilidade atitudinal”, que consideramos extremamente relevante, uma vez que abrange a cultura de valores inclusivos no contexto escolar, buscando sensibilizar todo o corpo discente e equipe escolar sobre a inclusão e o respeito às diferenças.

Segundo Lopes (2015) e Tannus-Valadão (2013) a implementação e a avaliação de programas de formação continuada com professores da Educação Especial são extremamente importantes para a qualidade do ensino, sendo que esta pode ser prejudicada quando há a ausência de articulação e colaboração entre os professores do ensino regular e especializados em Educação Especial.

Podemos observar que as três atividades propostas neste estudo, se entrelaçam, sendo necessário refletir sobre o desenvolvimento humano e família, compreendendo as particularidades de cada aluno PAEE; sobre uma gestão democrática e um projeto pedagógico que contemple ações e meios para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Para tal, é necessário que professores e equipe escolar tenham a possibilidade de participar de formação contínua na construção de uma escola, de fato, inclusiva. Esses dados sugerem que cursos de formação continuada podem possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste primeiro estudo, os objetivos foram a elaboração de um programa de formação continuada para professores, descrevendo as atividades desenvolvidas em relação as políticas públicas da Educação Especial e inclusiva, envolvendo a parceria escola-família, além de questões éticas na prática docente e tecnologias e apoios pedagógicos. Assim, os resultados demonstraram que os participantes apresentaram elevada porcentagem de conhecimento em relação a inclusão escolar durante o curso de formação. Nesse sentido, podemos considerar que o programa de educação continuada ofertada aos professores, possibilitou a reflexão sobre a Educação Inclusiva, o que pode auxiliar e fundamentar sua prática pedagógica com alunos PAEE ou não. Observamos que a modalidade EaD parece se constituir em uma boa alternativa para promover o curso de formação continuada, com resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências dos professores para uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva.

Algumas questões trazidas pelos professores mereceram atenção, como a necessidade de maior qualificação e interação entre os professores especialistas e da sala comum no atendimento ao aluno PAEE; maior participação e envolvimento dos pais ou responsáveis na vida escolar dos filhos, além da necessidade de salas de recursos para todos os alunos. Percebe-se, ainda, a existência de preconceitos e discriminação em relação a inclusão, mesmo que de forma velada. Ainda se observa um despreparo dos professores para lidar com alunos com deficiência na sala de aula comum. Nesse sentido é fundamental que estejam dispostos a uma formação constante, visando aprimorar sua prática com alunos PAEE. Há um desafio ético no sentido de oferecer a todos um ambiente democrático e mais humanizado, uma vez que não basta o professor ter uma boa formação teórico-técnica, mas também pautar-se em valores éticos de respeito as diferenças.

Fica clara a necessidade de políticas públicas que atendam a todos os alunos sem distinção, que para além de garantir os direitos das pessoas com deficiência, garanta que as Leis sejam cumpridas no contexto diário das salas de aula, para que, de fato, seja implementada a inclusão, além de promover formação continuada de qualidade aos educadores.

Embora tenhamos grandes avanços na implementação da Educação Inclusiva, no tocante ao acesso, ainda temos um longo caminho a trilhar. É preciso maior investimento na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, para uma prática pedagógica inclusiva. Foi possível, também, observar algumas limitações no estudo, uma delas, relacionada a baixa adesão ao curso de formação continuada. Este fato pode estar relacionado a falta de domínio das TDICs, uma vez que o curso foi ofertado na modalidade EaD. No entanto, cumpre destacar que houve esclarecimentos prévios em relação ao uso da plataforma a partir de tutoriais, contatos telefônicos e via e-mail. Outro aspecto que pode estar relacionado a falta de adesão é a falha na comunicação, uma vez que os professores alegaram não saber sobre o curso, pois não foram comunicados pelos gestores das escolas.

Os professores se dizem despreparados para lidar com a inclusão escolar, mas observamos que não se dispõem a se preparar. Este é mais um aspecto que também pode ter interferido na adesão, que se refere ao reconhecimento e valorização da qualificação para as práticas pedagógicas por parte do profissional, que pode julgá-las como desnecessárias.

Assim, sugerimos a realização de novos estudos, no sentido de aprofundar tais dados, como pesquisas empíricas no contexto escolar com professores de sala comum e especializados em Educação Especial na perspectiva Inclusiva, com outros instrumentos de coleta como entrevistas, observação e análise documentos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. M. Políticas públicas de formação continuada de professores para a Educação Inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, p. 120-140, 2017.

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 34-44, 2015.

ANJOS, A. G. dos. **Formação Continuada de Professores em Altas Habilidades/Superdotação: Uma dissonância entre contextos**. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.

ARAÚJO, D. F. de. **Formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva na Baixada Fluminense**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ.

AZEVEDO, R.O.M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M.C.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BARDY, L. R. HAYASHI, M. C. P. I., SCHLUNZEN, E. T. M., SEABRA JR, M. O. Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 273-288, 2013.

BERSCH, R. **Introdução a Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf . Acesso em: 20 dez. 2019.

BOLIGON, A. A., PINTON, L., SANCHES, F.; BRIDI, F. Capacitação profissional dos docentes em relação aos alunos com necessidades especiais. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 2, n. 4, p. 33-42, 2013.

BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 set. 2015.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, Janeiro, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Pesquisa nacional qualidade da educação: a escola pública na opinião dos pais: resumo técnico executivo. Brasília: **Ministério da Educação**, 2005.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CBE nº 02 de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União** n. 177, Seção 1E de 14/09/01, pp.39-40. Brasília: Imprensa Oficial, 2001b.

BRASIL. **Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961**, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961. CAMARGO, E. P. Inclusão social, Educação Inclusiva e Educação Especial: enlacs e desenlaces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar. Contrastes e Semelhanças Entre Dois Países**. Curitiba/PR. Editora: Appris, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F. O paradoxo da convivência no contexto escolar: há possibilidade de a educação não ser inclusiva? In: RONDINI, C. A. (Org.) **Modernidade e sintomas contemporâneos na educação**. São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância, Cultura Acadêmica, 2017, p. 134-143.

CAPELLINI, V.L.M.F. (Org.) **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru/SP: MEC/FC/SEE, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E. G. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação** (PUCRS. Impresso), Porto Alegre, v. 27, n.n.3, p. 597-615, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da Educação Inclusiva. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R.; VALLE, T. G.; MELCHIORI, L. E.; ZANATA, E. M.; LEITE, L. P.; LEPRE, R. M. Perfil e avaliação dos participantes de um curso de formação continuada em práticas educacionais inclusivas na modalidade a distância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 79-89, 2011.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de pesquisa**, n. 110, p. 143-155, 2000.

CHAGAS, M. F. L.; DIAS, F. K. D. Alunos com necessidades educacionais especiais nas nas escolas regulares de Mossoró-RN. **Holos**, v.5, p.144-153, 2014.

COOK, A. M.; HUSSEY, S. M. **Assistive Technologies: principles and practice**. St. Louis, Missouri: Mosby Inc, 2007.

DISCHINGER, M.; ELY, V. H. M. B; BORGES, M. M. F. C. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 115, 2009.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do estudante com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Org.). **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós- LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 372-390.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J.. Formação continuada do professor de Educação Física com foco na inclusão escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 59-73, 2016.

GATTI, B.A. Entrevista: Por uma política de formação de professores. Agência Envolverde Jornalismo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://envolverde.cartacapital.com.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>> Acesso em: 16 jan. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para a Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v, 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

- GEGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. n. 23, v. 86, p. 231-257, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538148010>. Acesso em: 01 mai. 2018.
- SILVA, M. M. G. et al.. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em Educação Especial. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, p. 751-762, 2017.
- GOMES DA SILVA E SOUZA, M. M. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 751-762, 2017
- GOMES, L. I. A.; ASSUNÇÃO, J. R. Educação a Distância: uma estratégia de formação continuada no processo de aprimoramento profissional. In: **Anais... IX Encontro internacional de formação de professores**, v.9, n.1, 2016.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2018: Notas Estatísticas**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 16 jan. 2018.
- JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONCALVES, A. F. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPED: Desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 77-92, 2011.
- LEITE, L. P. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, V.L.M.F. (Org.) **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru/SP : MEC/FC/SEE, 2008.
- LOPES, J. F. **Dotação e talento**: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123729>>. Acesso em: 20 out. 2015.
- MARINHO, C. C.; OMOTE, S.. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 629-642, 2017.
- MARQUES, R. **Educar com os Pais**. Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação especial e a relação família-escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015.
- MENINO-MENCIA, G. F. **Processos de inclusão e exclusão escolar**: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental I utilizando o “Index para Inclusão”.

2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Ciência – Universidade Estadual Paulista de Bauru, SP

MUNHÓS, P. S.; PEREIRA, R.. A política de educação de inclusão das pessoas com deficiências e a atuação do assistente social. **Maiêutica-Serviço Social**, v. 2, n. 1, p. 45-58, 2015.

MUÑOZ MARTÍNEZ, Y.; PORTER, G.L. Planning for all students: promoting inclusive instruction. **International Journal of Inclusive Education**, v. 2, p. 1-16, 2018.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Real Gráfica, 2009.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R.. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 589-602, 2017.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 01, p. 99-108, 2010.

OMOTE, S. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 21-32, 2018 .

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. S. O. Mudanças de Atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, v.15, n.32, p. 387-398, 2005.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Conhecimento, Trabalho Docente e Escola Inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 318-322, 2016.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

PEDRO, K.M. **Estudo comparativo entre nativos digitais sem e com precocidade e comportamento dotado. 2016. 245 f.** Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 571-586, 2019.

PLAISANCE, Eric. Ethics and inclusion. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 13-43, 2010.

PLETSCH, M. D.; DE ARAÚJO, D. F.; LIMA, M. F. C.. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Periferia**, v. 9, n. 1, p. 290-311, 2017.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 876-889, 2017.

REINERT M. **Manuel d'utilisation ALCESTE** (Version 4.7 pour Windows). Toulouse: IMAGE, 1986.

RODRIGUES, S. T. **As reuniões de pais: a perspectiva dos pais e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação de Santarém. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.15/1608>. Acesso em: 19 out. 2019

RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M. Processos inclusivos, formação continuada de professores e educação profissional. **Educação e cultura contemporânea: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Estácio de Sá**. Rio de Janeiro. v. 15, n. 41, p. 170-197, 2018.

SANTOS, E. O.; NETO, J. B. Políticas de formação continuada: o discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. **Revista Multidisciplinar Pey Keyo Científico**, v.1 n.1, p. 1-16, 2015.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARTORI, D.V.B.; BERMEJO, L.J.; TANAKA, E.Z.; SANTOS CRUZ, J.A.; CAPETTI, L.; FERREIRA, L.R. Estudo analítico de publicações sobre EaD na Educação Especial como ferramenta pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.2, p.862-883, 2017.

SILVA, F. C.; DIAS, L. R. Formação continuada de professores de educação infantil e (re) educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba. **Poiésis**, v. 12, n. 21, p. 36-52, 2018.

SILVA, P. N.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 2549-2558, 2015.

SOUZA, A. C.; DAL RI, V. C. F.; LUIZ, M. C. Inclusão escolar e as violências veladas: perspectivas epistemológicas. **Cadernos da Pedagogia**, v. 11, n. 22, 2018.

SOUZA PRAIS, J. L.; FLOR DA ROSA, V. F. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 129-144, 2017.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

VERGARA, S. C. **Métodos de Coleta de Dados No Campo**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

VIEIRA, S. C. A. Educação, violência e o paradoxo inclusão/exclusão. In: PONTES, R. N.; CRUZ, R. R. C. (Orgs.). **Educação Inclusiva e violência nas escolas**. Belém: UNAMA, 2010, p. 108-124.

ESTUDO 2

Crenças e atitudes sociais de professores em relação à inclusão escolar antes e depois de um curso de formação continuada

Estudo 2 - Crenças e atitudes sociais de professores em relação à inclusão escolar antes e depois de um curso de formação continuada

1 INTRODUÇÃO

As crenças e atitudes sociais dos professores são variáveis importantes na construção de uma educação brasileira mais inclusiva. Embora os dois termos estejam inter-relacionados neste estudo, consideramos oportuno defini-los separadamente.

Nos dicionários brasileiros a **crença** está relacionada ao ato ou efeito de crer, seja numa verdade que se adota com fé religiosa ou relacionada à uma convicção íntima ou superstição (FERREIRA, 2009; HOUAISS, 2009; LAROUSSE, 1992). Mas essa definição ainda é insuficiente. Definir **crenças** não é uma tarefa fácil. Pajares (1992, p. 317) traz uma diversidade de termos para defini-la, como “atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno”. Entendemos que as crenças dizem respeito à construções pessoais, ou seja, o modo como as pessoas compreendem sua existência, de acordo com seus valores e o conhecimento. E, de acordo com Botassini (2015, p. 122), “as crenças não apenas afetam a forma como as pessoas se comportam, mas também o que elas percebem em seu ambiente”.

E para definir o termo **atitude**, recorreremos mais uma vez ao sentido atribuído pelos dicionários, que refere-se a uma postura ou modo de proceder; comportamento; disposição para agir, reveladora dos sentimentos; reação ou maneira de ser em relação a determinada pessoa, objeto ou situações (FERREIRA, 2009; HOUAISS, 2009). No sentido psicológico refere-se a um estado interno prévio a uma atividade psicológica, ou a sistemas de disposições cognitivas de uma pessoa diante de um objeto ou situação, em que o conteúdo é avaliado com a intenção de tomada de decisão ou uma ação (LAROUSSE, 1992).

A maioria dos estudos sobre as atitudes sociais fundamenta-se na Psicologia Social, com foco na coerência entre as atitudes e o comportamento manifestado

(HEIZER; GARCIA; VIEIRA, 2009). Segundo Gazzaniga e Heatherton (2005, p. 408), em 1957, Festinger já argumentava que as pessoas deveriam “manter uma consistência entre suas atitudes e comportamentos e que as discrepâncias criam uma tensão desagradável que precisa ser resolvida”.

As atitudes são integradas por três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental, que apresentam-se inter-relacionados. O primeiro, relaciona-se às crenças, aos pensamentos e ao conhecimento, ou seja, conhecer o objeto para que haja uma representação cognitiva. O componente afetivo refere-se às emoções e aos sentimentos diante de um objeto. E, o componente comportamental está relacionado a conduta ou reação diante de um objeto (BOTASSINI, 2015). Este modelo, de acordo com Gazzaniga e Heatherton (2005, p. 421), nos mostra a existência de uma “correlação entre como as pessoas se sentem a respeito de um objeto, o que acreditam em relação àquele objeto e como se comportam em relação a ele”.

As crenças, segundo Pajares (1992) influenciam nas atitudes dos professores e, conseqüentemente, no processo ensino e aprendizagem, uma vez que ao mediar as decisões e relações pedagógicas, o faz utilizando-se de filtros na interpretação e valorização das capacidades ou dificuldades de seus alunos, levando-o a agir de acordo com suas expectativas.

Omote (2013) afirmou que as atitudes sociais se relacionam a um determinado alvo, como, por exemplo, pessoas ou uma instituição social. Nesse sentido, as atitudes sociais podem estar relacionadas à pessoas PAEE, bem como em relação à inclusão escolar. Segundo o autor, as atitudes sociais possibilitam compreender o que as pessoas pensam a respeito de uma determinada questão ou a um grupo de pessoas, construindo-se um quadro de referência para ações dirigidas ao objeto ou a situação.

Nesse sentido, Souza (2017), ressaltou que as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão e concepções sobre os diversos fenômenos da Educação Especial são temáticas que precisam ser consideradas e trabalhadas em cursos de formação e capacitação, proporcionando maior compreensão das variáveis pessoais do professor, visando promover as alterações necessárias para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais inclusivo. A autora salientou, ainda, que muitos professores apresentam concepções inadequadas sobre o AEE e,

portanto, tendem a ter atitudes sociais em relação à inclusão menos favoráveis em comparação aos que possuem concepções adequadas. Omote e Pereira Junior (2011) ressaltaram que a capacitação de professores para a Educação Inclusiva é necessária e não deve se limitar apenas aos conhecimentos teóricos e técnicos pedagógicos, mas deve levar em consideração o acolhimento e as atitudes sociais em relação ao PAEE e à Educação Inclusiva.

Diante do exposto, observamos que as interações atitudinais desfavoráveis à inclusão podem afetar negativamente a relação entre o professor e o aluno, levando o docente a condutas equivocadas, como não considerar a competência de seu aluno e tampouco proporcionar as condições adequadas para o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. Desse modo, há que se dar a devida relevância e seriedade na observação das variáveis envolvidas nesse processo de mudança de atitudes, estabelecendo as condições necessárias para analisar e compreender a prática dos professores como mediadores no processo educacional, observando ainda os aspectos afetivos e sociais destes. “Deve-se ter uma nova visão de ensino e aprendizagem fundada em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão” (OMOTE et al., 2005, p. 388).

Em se tratando de crenças e atitudes sociais dos professores sobre a Educação Inclusiva, algumas questões permeiam nossos pensamentos: Será que a participação em um curso de formação de professores relacionado à inclusão de pessoas PAEE altera o relato sobre suas atitudes diante da deficiência? A participação em um curso de formação de professores e de um *workshop* relacionado à inclusão de pessoas PAEE altera o relato sobre as atitudes diante da deficiência? Ou ainda, as atitudes sociais diante da deficiência são diferentes comparando-se um grupo de professores antes de um *workshop* sobre o assunto com outro grupo depois do mesmo?

Para responder tais questões alguns instrumentos de mensuração poderão ser utilizados, como por exemplo, a Escala *Likert* de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI). Este instrumento foi elaborado pelo Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/SP. A escala apresenta duas formas equivalentes (A e B), contendo 35 itens em cada uma delas. Cada um dos 35 itens possui cinco alternativas que expressam o grau de concordância ou discordância em relação ao enunciado. As

alternativas são: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos, discordo inteiramente (OMOTE et al., 2005).

Diversos estudos foram produzidos pelo Grupo de Pesquisa acima mencionado, utilizando-se a ELASI como instrumento. Em levantamento breve, foram localizados, entre 2008 e 2019, nove estudos realizados na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília (CARVALHO, 2008; CHAHINI, 2010; FONSECA-JANES, 2010; GREGORUTTI, 2017; ORRICO, 2011; PEREIRA, 2019; SILVA, 2008; VIEIRA, 2014; ZAFANI, 2017), três na Universidade de São Paulo-USP, (CARVALHO, 2012; FALSETTI, 2013; PICOLINI, 2011) dois na Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR (CAETANO, 2009; TORRES, 2018) um na Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP (MEIRA, 2012), um na Universidade Federal de Goiás-UFG (GUALBERTO, 2019) e um na Universidade Federal Ceará-UFC (MACIEL, 2014). A maioria destes estudos foram orientados pelo Professor Sadao Omote.

Em estudo de revisão teórica, Omote (2013), levantou 12 estudos brasileiros acerca da temática das atitudes sociais em relação à inclusão apresentadas por professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, em que se utilizaram da ELASI para a coleta dos dados. Os resultados demonstraram a existência de relação entre as atitudes sociais e a inclusão de acordo com as seguintes variáveis: idade cronológica, área de formação, experiência docente e experiência prévia com pessoas com deficiência. No entanto, tais resultados não demonstraram, de modo conclusivo, a natureza desta relação, mas que,

o contato com pessoas com deficiência parece favorecer atitudes sociais positivas em relação à inclusão. As atitudes sociais em relação à inclusão podem não ser determinadas por variáveis específicas isoladamente. Muitas características, não só dos sujeitos como também dos objetos atitudinais, parecem estar complexamente relacionadas a essas atitudes (OMOTE, 2013, p. 647)..

Alguns estudos têm sido realizados sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, levando-se em consideração a formação de professores (BRITO, 2017; KIJIMA, 2008; TORRES; MENDES, 2019). No estudo de Brito (2017) em que participaram 73 educadores de quatro escolas, duas sem experiência em educação inclusiva e duas com alunos com transtornos do espectro autista. Um dos objetivos

do estudo foi descrever as atitudes sociais dos professores diante do processo inclusivo. Para verificar as atitudes sociais dos professores, o autor utilizou a ELASI, sendo que os resultados demonstraram que não houve diferenças nas atitudes sociais dos professores. Estudos de Kijima (2008) e Torres e Mendes (2019) corroboram para tais resultados, ou seja, não observaram diferenças significativas em relação às mudanças de atitudes quanto à inclusão nos cursos ofertados para formação de professores.

Por outro lado, resultados diferentes foram encontrados no estudo de Vieira (2017), realizado com 52 professores de duas escolas municipais, visando à uma capacitação de professores com o objetivo de promover mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. Todos os professores passaram por avaliações em três momentos do estudo, por meio da aplicação da ELASI. Neste, os resultados se mostraram significativos, aonde os professores puderam transformar positivamente suas atitudes sociais em relação à inclusão.

De acordo com Omote (2018) e Souza (2017) as crenças e atitudes dos professores podem interferir nas interações e nas ações pedagógicas com relação aos alunos PAEE. No entanto, tais crenças podem ser transformadas a partir de atividades programadas, tornando o espaço escolar mais favorável a inclusão escolar. Estes estudos retrataram a relevância dos cursos de formação continuada, de modo a ampliar e dinamizar as reflexões agregando conhecimentos teóricos e práticos aos professores, visando a mudanças de comportamentos e atitudes que sejam mais desfavoráveis a inclusão escolar.

Há que se considerar que o paradigma da inclusão prevê uma significativa transformação no contexto escolar, uma vez que, para essa mudança acontecer, será necessário um olhar não somente para a deficiência, mas para o meio social em que estão inseridos o PAEE, como a própria escola, as relações sociais, o entorno da comunidade, as relações interpessoais entre outros. Nesse sentido, acreditamos que, conhecer as crenças dos professores sobre o processo inclusivo no contexto escolar pode se constituir em relevante subsídio para que se reflita sobre a formação inicial e continuada do professor, visando desconstruir crenças e atitudes que não favorecem a aprendizagem de todos os alunos. Embora seja uma temática importante, não tem recebido a devida atenção dos pesquisadores, o que torna nosso estudo relevante. Estudos sobre atitudes sociais mais favoráveis à

inclusão podem vir a ser uma das possibilidades para a efetivação de uma sociedade, de fato, mais inclusiva.

2 OBJETIVOS DO ESTUDO 2

2.1 Objetivo Geral

Descrever, comparar e analisar a influência de duas modalidades de capacitação - curso e *workshop* - sobre o relato de atitudes sociais dos professores frente à deficiência.

2.2 Objetivos Específicos

- Descrever e comparar as atitudes sociais de professores diante da deficiência antes e depois da participação em um **curso** sobre inclusão de pessoas.
- Descrever e comparar as atitudes sociais de professores diante da deficiência antes e depois da participação em um **curso** e em um ***workshop*** sobre inclusão de pessoas com deficiência.
- Descrever e comparar as atitudes sociais de dois grupos de professores diante da deficiência um avaliado antes e depois da participação em um ***workshop*** sobre inclusão de pessoas com deficiência.

3 MÉTODO

Este estudo teve como delineamento metodológico a pesquisa quase experimental que, segundo Cozby (2012), é muito utilizado em contexto de avaliação de programa quando não é possível o uso de controle totalmente experimental. Nesse sentido, o grupo controle, geralmente é denominado de grupo de comparação e nem sempre são equivalentes.

3.1 Participantes

Neste estudo 27 participantes responderam ao instrumento ELASI no pré-teste e pré-work⁵, 20 no pré-teste e pós-work⁶, procedendo-se a uma comparação intragrupo, sendo que para as comparações intergrupos, responderam à ELASI 64 professores divididos em dois grupos de 32 participantes, conforme pode ser visualizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Participantes das avaliações do Estudo 2.

Participantes	n
Pré-teste x Pré-work	27
Pré-teste x Pós-work	20
Pré-work (32) x Pós-work (32)	64

Fonte: Elaborado pela autora.

Os procedimentos éticos e o local de coleta dos dados não serão mencionados aqui por se tratar de informações já presentes no Estudo 1.

⁵ Pré-Work: abreviação de Pré-Workshop, ou seja, antes da realização do workshop.

⁶ Pós-Work: abreviação de Pós-Workshop, ou seja, depois da realização do workshop.

3.2 Instrumentos

Para o desenvolvimento do estudo utilizou-se da ELASI, que trata-se de um instrumento utilizado para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão de pessoas com deficiência. De acordo com Omote (2005; 2013) o instrumento é constituído por duas versões - ELASI-A e ELASI-B – que contemplam 35 itens, sendo que, destes, 30 tem como finalidade a mensuração das atitudes sociais em relação à inclusão (15 itens são positivos e 15 são negativos) e cinco se referem a escala de mentira⁷.

A aplicação da Escala pode ser realizada de forma individual ou coletiva, com a presença de um responsável. O cálculo dos escores é realizado da seguinte forma: inicialmente deve-se atribuir pontos a cada item, que variam de 1 a 5. Assim, para os itens positivos, na alternativa concordo inteiramente é pontuado 5, na alternativa concordo mais ou menos, 4, na alternativa nem concordo nem discordo, pontua-se 3, na alternativa discordo mais ou menos, 2 pontos e a alternativa discordo totalmente apenas 1 ponto. E nos itens negativos, a pontuação ocorre no sentido inverso,

O escore total para cada participante se refere a soma dos pontos obtidos nos 30 itens relativos às atitudes sociais. Dessa forma, os escores individuais podem variar de 30 a 150 pontos. A pontuação da Escala de Mentira é de 0 para as alternativas a ou b e 1 para as alternativas d ou e, que devem ser somados, podendo variar de 0 a 5.

3.3 Procedimentos para a coleta dos dados

Após realização do cadastro para a participação no curso de formação continuada, foi enviado aos participantes *e-mail* informativo com a data e horário do primeiro Encontro Presencial, com a finalidade de apresentar e explicar os objetivos

⁷ Escala de mentira: visa identificar a tendência do participante da pesquisa em falsear as respostas ou outros problemas como a falta de seriedade na realização da tarefa, a fadiga, a desatenção ou a não compreensão da tarefa ao responder ao instrumento (OMOTE, 2013).

do curso de formação bem como realizar a aplicação da ELASI, que ocorreu em três momentos distintos durante o desenvolvimento da pesquisa, conforme relatada abaixo:

- a) Num primeiro momento, a ELASI foi aplicada à todos os participantes, antes do primeira palestra realizada no primeiro encontro presencial, Assim, o instrumento (versão A e B) foi distribuída de forma aleatória a todos os presentes e após preenchimento foi recolhido pela pesquisadora.
- b) No segundo momento, após o encerramento do curso de formação no ambiente virtual e das palestras nos encontros presenciais, houve a realização de dois encontros presenciais (dois sábados), no formato de *Workshop*, sendo que no primeiro sábado, os participantes foram divididos em duas turmas, e a ELASI (forma A e B) foi aplicada somente em uma das turmas antes do início do *workshop*.
- c) E, no terceiro momento, ou seja, no segundo encontro do *workshop*, a ELASI (forma A e B) foi aplicada na outra turma que não havia preenchido no encontro anterior, sendo esse procedimento realizado somente ao término do *workshop*.

O curso de formação continuada foi planejado com a duração de 15 semanas, com uma carga-horária total de 74 horas, realizado de modo semipresencial, na modalidade EaD por meio da plataforma Moodle-AVA, e na modalidade presencial por meio de palestras e *workshop*.

3.4 Procedimento de análise dos dados

Levando-se em consideração os objetivos deste estudo e sua metodologia quase-experimental, os dados oriundos da aplicação da ELASI foram tratados de acordo com o manual proposto pelo autor (OMOTE, 2005; 2013) e os resultados demonstrados em tabelas. Para se considerar os valores estatisticamente significantes foi aplicado o teste não paramétrico de Mann-Whitney ($p=0,05$) e o teste T de Wilcoxon ($p=0,05$).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como objetivo geral descrever, comparar e analisar a influência de duas modalidades de capacitação - curso e *workshop* - sobre o relato de atitudes sociais dos professores frente à deficiência, abaixo apresentamos os resultados respondendo a cada objetivo específico.

Em relação ao primeiro objetivo que foi descrever e comparar as atitudes sociais de professores diante da deficiência antes e depois da participação em um curso sobre inclusão de pessoas com deficiência, embora a ELASI tenha sido aplicada em 110 professores, em termos de comparação intragrupo, participaram 27 docentes, que responderam ao instrumento antes e depois do curso de formação.

Assim, analisando o desempenho dos participantes que responderam à ELASI antes e depois do curso, observamos que no pré-teste a média de pontos foi 135,29 e no pré-work foi 134,55, conforme pode ser visualizado na tabela 1. A diferença observada não foi significativa ($p=0,705$ - teste T de Wilcoxon ($p=0,05$), ou seja, a participação em um curso de formação de professores relacionado à inclusão de pessoas com deficiência não altera, significativamente, o relato sobre atitudes diante da deficiência.

Tabela 1 – Comparação da ELASI antes e depois da participação no curso de formação.

n = 27	Média	Desvio Padrão
Pre-teste A + B (n = 27)	135,29	8,53
Pre-work A + B (n = 27)	134,55	10,12
p	0,705	

Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo objetivo teve como finalidade descrever e comparar as atitudes sociais de professores diante da deficiência antes e depois da participação em um curso e em um *workshop* sobre inclusão de pessoas com deficiência.

Ao analisar o desempenho dos participantes que responderam à ELASI antes do curso de formação e depois do *workshop* (n=20) observamos que no pré-teste a média de pontos foi 135 e no pós-work foi 141,65, conforme demonstrado na Tabela 2. A diferença observada foi de (p=0,064), o que não demonstra uma significância estatística. No entanto, obter 90% de concordância intragrupo, nos remete a uma relevante participação em um curso de formação de professores e de um *workshop* relacionado à inclusão de pessoas com deficiência, sugerindo, mesmo não atingindo os 95%, alguma alteração no relato dos participantes.

Tabela 2 – Comparação da ELASI antes do curso de formação e depois do *workshop*.

n = 20	Média	Desvio Padrão
Pre-teste A + B (n = 20)	135	15,29
Pós-work A + B (n = 20)	141,65	5,16
p	0,064	

Fonte: Elaborado pela autora.

O terceiro objetivo deste estudo pretendeu descrever e comparar as atitudes sociais de dois grupos de professores diante da deficiência, um avaliado antes e outro depois da participação em um *workshop* sobre inclusão de pessoas com deficiência. Neste participaram 64 docentes, sendo que 32 responderam à ELASI antes e 32 depois de participarem de um *workshop* sobre inclusão de pessoas com deficiência.

Após analisar o desempenho dos participantes observamos que no pré-work a média de pontos foi 135,90 e no pós-work foi 141,09, conforme demonstrado na Tabela 3. Assim, a diferença observada foi significativa (p=0,016), ou seja, nos resultados intergrupos, as atitudes sociais diante da deficiência mostram-se alteradas ao comparar-se os dois grupos de professores.

Tabela 3 – Comparação da ELASI antes de depois da participação em um *workshop* sobre inclusão de pessoas com deficiência.

n = 64	Média	Desvio Padrão
Pre-work A + B (n = 32)	135,90	9,99
Pos-work A + B (n = 32)	141,09	6,52
p	0,016	

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com tais resultados, podemos inferir que houve mudança estatisticamente significativa no relato das atitudes sociais dos participantes do *workshop*, ou seja, embora o curso de formação seja importante, o que fez a diferença na alteração das atitudes sociais em relação a inclusão foram os *workshop*⁸ promovidos.. É interessante observar que as estratégias utilizadas fez toda a diferença na mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. Na maioria dos estudos, os cursos não produzem alterações satisfatórias, uma vez que as estratégias utilizadas focam, prioritariamente, no domínio de conteúdos teóricos e técnicos. Mas, segundo Omote (2005), existem alguns elementos fundamentais para qualquer curso que se propõe a trabalhar com a mudança de atitudes sociais em relação à inclusão que, para além dos componentes cognitivos e comportamentais, os afetivos se constituem em variáveis importantes, pois estão relacionadas aos sentimentos e as crenças pessoais. Acreditamos que nossos resultados estejam diretamente relacionados com as estratégias utilizadas nos *workshop*, uma vez que ,além de ser presencial, contou com atividades de sensibilização e reflexões em grupos, promovendo maior proximidade com as questões práticas do cotidiano de trabalho, bem como das variáveis pessoais das professoras. Nesse sentido, acreditamos que tais dados podem subsidiar propostas para a qualificação de professores, utilizando-se de *workshop* para a discussão e reflexão sobre a Educação Inclusiva.

Em relação as variáveis pessoais dos professores, outros estudos corroboram com nossos resultados, como a revisão de pesquisas brasileiras realizada por Omote (2013), utilizando-se a ELASI. O autor revela que as atitudes sociais em relação à inclusão “parecem ser determinadas por um conjunto de variáveis, tanto

⁸ Vide planejamento e execução dos *workshop* detalhadamente no Apêndice D, p. 147.

dos sujeitos quanto dos objetos de atitudes sociais”. Assim, “as crenças e atitudes sociais podem não ser determinadas por variáveis específicas isoladamente”, mas as atitudes “favoráveis à inclusão podem estar relacionadas com o contato prévio com pessoas com deficiência” (p. 647). Em outro estudo, Omote (2004), pontuou que é necessário compreender como os professores concebem as deficiências e suas percepções sobre elas, para que se possa pensar em estratégias e recursos para facilitar as relações entre professores e alunos PAEE.

Complementando, Vieira (2006), ressaltou que as concepções e as atitudes sociais dos professores sobre as deficiências, têm implicações diretas na maneira como se relacionam com os alunos PAEE. Em um programa de capacitação para professores e informativo para alunos sobre mudanças de atitudes sociais, em que participaram 66 professores do ensino fundamental e 516 alunos, Vieira (2014), obteve os seguintes resultados: houve modificação das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão ao participar da capacitação e, em relação ao programa informativo com os alunos, houve efeitos positivos nas atitudes sociais, sendo estes mais favoráveis à inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste segundo estudo, tivemos como objetivo geral descrever, comparar e analisar a influência de duas modalidades de capacitação - curso e *workshop* - sobre o relato de atitudes sociais dos professores frente à deficiência. Assim, ao comparar as atitudes sociais de professores diante da deficiência antes e depois da participação em um curso sobre inclusão de alunos PAEE, observamos que não houve alteração significativa no relato sobre atitudes diante da deficiência. No entanto, ao comparar as atitudes sociais de professores diante da deficiência antes e depois da participação no curso e no *workshop* sobre inclusão de pessoas com deficiência, observamos uma alteração intragrupo nos relatos. E quando comparado os dois grupos de professores, um avaliado antes e depois da participação, somente no *workshop* sobre inclusão, as atitudes sociais nos resultados intergrupos, foram significativamente relevantes.

Nesse sentido, podemos dizer que o que faz a diferença nas atitudes sociais dos professores não é o curso de formação, uma vez que lidam mais com conteúdos pedagógicos, mas sim o *workshop* promovido, em que as estratégias utilizadas levam em consideração as variáveis pessoais e emocionais das professoras, possibilitando a sensibilização e a reflexão em relação a educação inclusiva. Este resultado se mostra relevante para o contexto escolar e a Educação Inclusiva, uma vez que, tais dados podem subsidiar propostas e estratégias para a qualificação de professores, utilizando-se de *workshop* para a discussão e reflexão sobre a Educação Inclusiva.

A despeito dos resultados obtidos, podemos considerar como limitação desse estudo a impossibilidade de maior controle na frequência dos participantes no *workshop*, pois muitos faltaram e, conseqüentemente, não realizaram o preenchimento da ELASI, o que poderia trazer melhores resultados nos dados aferidos. Desse modo, recomenda-se para trabalhos futuros um monitoramento mais rígido na participação do *workshop*, como por exemplo, a obrigatoriedade da presença para a certificação do curso, assim como, um prolongamento deste como medida de aproveitamento dos conteúdos trabalhados.

Verificamos, portanto, que para alcançarmos melhores resultados em cursos de formação continuada, será necessário realizar alternativas pedagógicas práticas

junto aos professores, ou seja, procedimentos e estratégias em que estes possam participar ativamente, expressando suas dúvidas, suas inquietudes e suas reflexões, promovendo desta maneira um enriquecimento para si mesmo e para o grupo, com mudanças mais favoráveis à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BOTASSINI, J. O. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 1, n. 18, p. 102-131, 2015.
- BRITO, Maria Cláudia. Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 657-668, 2017.
- CAETANO, N. C. S. P. **A formação do psicólogo para o atendimento a pessoas em situação de deficiência**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP..
- CARVALHO, J. L. B. de. **Promoção da saúde em ensino fundamental: ações de teleeducação em Fonoaudiologia na inclusão escolar**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, SP.
- CARVALHO, L. R. P. S. **Escolarização inclusiva de alunos com necessidades especiais: um estudo de caso de um município paulista**. 2008. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.
- CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior**. 2010. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.
- COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2012.
- FALSETTI, A. P. M. **Rede de aprendizagem colaborativa de educação em saúde auditiva**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, SP.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio**, São Paulo: Regis, 2009.
- FONSECA-JANES, C. R. X. **A formação dos estudantes de Pedagogia para a Educação Inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo**. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.
- GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. Self e cognição social. In: GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. **Ciência psicológica: Mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 406-435.
- GUALBERTO, C. G. **Atitudes sociais e prática pedagógica nas aulas de educação física em uma perspectiva inclusiva**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, GO..

GREGORUTTI, C.C. **A tarefa de casa e o envolvimento familiar na inclusão escolar de alunos com deficiência física**. 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP

HEIZER, I. H.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Intenções comportamentais de comprometimento organizacional: um estudo de caso. **Rev. Psic. Org. Trab**, v.9, n. 1, p. 3-28, 2009.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F.M.M. **Mini Houaiss: dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

KIJIMA, G. Y. M. **Análise de atitudes sociais de profissionais da Educação frente à inclusão**. 2008. Monografia (Curso de Especialização) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.

LAROUSSE CULTURAL DICIONÁRIO PORTUGUESA. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1992.

MACIEL, A. K. S. **Atitudes da comunidade acadêmica da universidade federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.

MEIRA, F. C. M.. **Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de libras nos cursos de formação de educadores**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.8, n.3, p. 639-649, 2013.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S. de; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. S. de O. Mudanças de Atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, p. 387-398, 2005.

OMOTE, S.; PEREIRA JUNIOR, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 6, n. 1, p. 07-15, 2011.

ORRICO, H. F. **A inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais frente ao aspecto atitudinal do corpo docente nos primeiros e sextos anos do ensino fundamental**. 2011. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of educational research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PEREIRA, A.A. **Atitudes sociais de professores da educação infantil sobre a inclusão e suas concepções sobre o brincar de crianças com síndrome de Down**. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.

PICOLINI, M. M. **Teleducação interativa na capacitação de estudantes do ensino fundamental em síndromes genéticas**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, SP.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos. **Crenças, discursos & linguagem**, v. 2, p. 23-61, 2011.

SILVA, E. G. **O perfil docente para a Educação Inclusiva - uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo**. 2008. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.

SOUZA, M. M. G. S. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 751-762, 2017.

TORRES, J. P. **Formação e atitudes sociais sobre inclusão escolar em licenciandos de ciências exatas**. 2018. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 765-780, 2019.

VIEIRA, C. M. Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão: transformação junto com alunos. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 723-736, 2017.

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos**. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP.

VIEIRA, C. M. **Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes**. 2006. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

ZAFANI, M. D. **A tarefa de casa e o aluno com deficiência física: reflexões a partir da perspectiva do professor do ensino regular**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP

ESTUDO 3

Formação Continuada de Professores em Educação Especial e Inclusiva: atitudes sociais diante da deficiência de desistentes e cursantes.

Estudo 3 - Formação continuada de professores em Educação Especial e inclusiva: atitudes sociais de desistentes e cursantes diante da deficiência⁹.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem sido foco de acalorados debates ao longo dos anos. No entanto, assim como na maioria dos países, ainda não se conseguiu “atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 8).

Nóvoa (1995) ressaltou que a década de 1990 foi marcada pela formação contínua de professores, entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Após a formação inicial, a continuada é realizada por meio de participação em eventos e cursos, desde aqueles de curta duração até as especializações, podendo ser em serviço ou fora dele e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior a todos os alunos.

Vários autores têm investigado esta temática da formação continuada de professores (ANDRÉ, 2009; BRZEZINSKI, 2013; CAPELLINI; MENDES, 2004; KAMAZAKI et al., 2017; MIZUKAMI et al., 2010; RODRIGUES; CAPELLINI, 2012). E, embora os trabalhos realizados sejam vastos, ainda se sabe pouco sobre o tema. Nesse sentido, “conhecer mais de perto a temática parece-nos essencial, pois, é essa formação, que confere ao professor o conhecimento profissional básico que poderá lhe permitir trabalhar na educação do futuro professor” (BELTRÃO et al., 2018, p. 265).

⁹ Este estudo foi publicado como capítulo no livro: “Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: da Educação Infantil ao Ensino Superior, tendo como organizadoras Maewa Martina Gomes da Silva e Souza, Aline de Novaes Conceição e Adriana Alonso Pereira. Link de acesso: https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_705e8ec0717c4645bcb52d25dcabad6f.pdf

Nesta perspectiva, Capellini e Mendes (2004) afirmaram que a formação continuada é essencial em qualquer área de atuação. Sobretudo, neste momento em que, um dos maiores desafios da educação constitui-se no paradigma da inclusão escolar, ou seja, garantir o acesso e a aprendizagem de todos os alunos considerando-se a singularidade de cada um.

Ainda nos dias de hoje, o professor encontra dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, pois, alguns não tiveram em sua formação inicial conteúdos que privilegiassem a Educação Inclusiva e suas especificidades e outros, cuja formação contemplou a temática, foi pautado no conceito de deficiência, legislação e história, pouco instrumentalizando o docente no desenvolvimento de um trabalho pedagógico para tal.

Mas, que conteúdos devem ser ofertados? Quais metodologias seriam as mais adequadas? Que formato deveria apresentar os cursos? Kassar (2014, p. 218) igualmente questiona sobre essa temática: “Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos PAEE? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado ‘especialista’?”.

A construção de uma escola inclusiva assenta-se em um processo complexo que precisa, para além de garantir a matrícula de todos os alunos independentes de quaisquer características, ofertar um ensino que promova a aprendizagem e o sucesso escolar. Parte-se da premissa que independente de o aluno apresentar deficiência ou não, é necessária uma reestruturação do sistema regular de ensino e, esta deve passar pela formação continuada de toda a equipe escolar (BATISTA; NICODEM, 2017; MENINO-MENCIA, 2016).

De acordo com Capellini e Mendes (2004) é fundamental que todos os professores conheçam as informações básicas sobre as deficiências e o PAEE, visando minimizar preconceitos e discriminação. A desinformação e o medo por parte das pessoas configuram obstáculos à qualidade da inclusão escolar. “A assimilação de novos conceitos e novas informações, objetivando mudanças de conteúdos e atitudes, está atrelada ao cognitivo quanto ao emocional das pessoas” (p. 602).

Diversos autores tem se debruçado sobre a formação continuada de professores e a inclusão escolar, enfatizando que os programas devem articular teoria e prática de modo a favorecer um ensino que garanta a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Ademais ressaltam, ainda, a importância das crenças e atitudes em relação ao PAEE (ARAUJO; ARAUJO, 2017; AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; HAEGELE; ZHU, 2017; KANG et al., 2017; LEHANE, 2016; TAMAKLOE, 2018).

Em relação a Educação Inclusiva, Bisol, Sangherlin e Valentini (2013, p. 242), revelam que há um abismo “entre a prática e os discursos (das ciências, da política e das boas intenções) [...]. No dia a dia das escolas, onde o discurso deve necessariamente se transformar em prática, qualquer olhar atento percebe que muitas dificuldades se apresentam”.

Nesse sentido, algumas pesquisas têm sido produzidas, visando buscar subsídios para a qualificação do professor em formação continuada para práticas pedagógicas inclusivas, como por exemplo, o estudo de Capellini et al. (2011) que analisou a opinião dos professores acerca de um curso de formação continuada, na modalidade EaD sobre as práticas em Educação Especial e Inclusiva. Os resultados indicaram que os participantes, em sua maioria, avaliaram o curso positivamente em todos os aspectos solicitados. As autoras concluíram que a EaD se mostrou como uma ferramenta eficaz para aquisição de conhecimentos sobre a prática pedagógica inclusiva.

Para Souza e Rodrigues (2015) os professores precisam conhecer a história, a legislação e as teorias para aplicá-las em suas salas de aula, para que seja possível promover uma aprendizagem e complementação mútua para o desenvolvimento da pessoa, tanto na vida social quanto escolar. No entanto, os autores alertam para que o educador tenha o cuidado de “enxergar” o outro e não somente o que diz as Leis sobre a inclusão. Ser um professor na perspectiva da Educação Inclusiva, para além da participação em cursos e acúmulo de certificados, demanda a troca de experiências exitosas entre os professores para que haja mudanças de crenças e atitudes diante do PAEE. Pletsch e Souza (2017) consideram esse aspecto um ponto fundamental, que somado à pouca formação teórico-técnica, as barreiras atitudinais e as condições do trabalho docente, precisam ser repensadas. E, vários estudos têm apontado que as práticas

inclusivas podem fracassar se professores do ensino comum não tiverem atitudes sociais positivas em relação a tais práticas (DAMIANIDOU; PHTIAKA, 2018; MARKOVA et al., 2016; OMOTE et al., 2005; SAMADI; McCONKEY, 2018; SHADE; STEWART, 2001).

A partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão escolar, é possível ter alguma ideia das condutas que eles adotam em suas salas de aula. Bender, Scott e Vail (1995) evidenciaram que aqueles professores que têm atitudes negativas em relação à inclusão escolar utilizam estratégias de ensino para tal com menor frequência do que aqueles que apresentam atitudes positivas.

Neste texto, foi dado um destaque às atitudes sociais dos professores em relação à inclusão escolar por entender que se trata de uma condição bastante relevante do contexto educacional. Entretanto, embora sejam condições essenciais, as atitudes favoráveis à inclusão por parte dos professores e a sua capacitação para o uso competente de recursos de ensino e de estratégias inclusivas não garantem a construção de Educação Inclusiva.

A relevância do estudo sobre as atitudes sociais não reside apenas na sua associação com o comportamento, mas sim porque indica as definições do problema, mantidas pelos membros de uma coletividade e servem de quadro de referência dentro do qual ocorrem comportamentos direcionados ao objeto atitudinal (ALTMAN, 1981).

O conceito de atitudes sociais dedica-se ao estudo das reações das pessoas face à inclusão, ou seja, versa sobre um conjunto de crenças favoráveis ou desfavoráveis afetivamente sobre um objeto social e sua ação sobre o mesmo (CHAHINI, 2012; DAMIANIDOU; PHTIAKA, 2018; OMOTE et al. 2005; RODRIGUES et al., 2009). Algumas pesquisas demonstraram que os profissionais envolvidos com a área de educação apresentam opinião relativamente favorável em relação à perspectiva de alunos PAEE estudarem em classes comuns (AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; OMOTE, 2018; 2013; VASILEIADIS; DOIKOU-AVLIDOU, 2018;).

No Brasil, utilizando-se de um instrumento de mensuração elaborado pelo Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília/SP, denominado Escala Likert de Atitudes Sociais em

Relação à Inclusão (ELASI), OMOTE et al. (2005), vem desenvolvendo estudos sobre essa temática, concluindo, que não há consenso sobre as variáveis sociodemográficas, todavia, assim como nas pesquisas internacionais há uma tendência de atitudes sociais mais favoráveis por professores do gênero feminino e mais jovens, com menos tempo de experiência docente no ensino regular, com nível mais baixo de escolaridade e com experiência prévia no ensino de alunos PAEE.

Em outro artigo de revisão, Omote (2013), observou que os resultados não demonstraram de modo conclusivo a natureza da relação, mas, que a relação entre atitudes sociais e inclusão são estabelecidas por diferentes variáveis, tanto em relação aos participantes quanto aos objetos atitudinais envolvidos correlacionados, concluindo que no Brasil, pesquisas a respeito de atitudes sociais em relação à inclusão são ainda relativamente incipientes e há muitos resultados desencontrados.

Um dos artigos revisados pelo autor sobre a formação, refere-se ao estudo de Kijima (2008) em que não se observou diferença significativa nas atitudes sociais em relação à inclusão antes e depois do curso de especialização em temas referentes à Educação Especial e Inclusiva. Constatou-se que as atitudes sociais não são alteradas com os conteúdos aplicados e, o autor, considera a importância de se investir em estratégias que possam alterar de forma genuína as atitudes sociais inclusivas dos professores, uma vez que estas são essenciais para um ambiente significativo e acolhedor na sala de aula.

As características pessoais do professor, segundo Souza (2017), podem interferir nas suas ações em relação ao AEE. Nesse sentido, é importante que os cursos de formação e capacitação de professores deem a necessária atenção as concepções dos docentes, de modo a combater atitudes excludentes, visando a promoção, de fato, da inclusão escolar.

Em artigo recente, Omote (2018), analisou o avanço ocorrido nos estudos das atitudes sociais em relação à inclusão, uma vez que as discussões em torno de pensamentos sociais têm influenciado pesquisas na área. Inicialmente, relatou resumidamente algumas escalas de atitudes sociais disponíveis para a pesquisa tanto com adultos como com alunos. Os resultados apresentaram favoráveis modificações das atitudes sociais em relação à inclusão quando são oferecidas atividades planejadas para este fim e, conseqüente, benefício para todo o contexto escolar.

Deste modo, devemos considerar que o paradigma da inclusão prevê uma significativa transformação no ambiente escolar, ou seja, será necessário para essa mudança ocorrer, um olhar não somente para a deficiência, mas para o meio social em que estão inseridos, como o contexto escolar, as relações sociais, no entorno da comunidade e nas relações interpessoais. E, para isso, se faz necessário uma educação contínua do professor. Nesse sentido, propomo-nos responder aos seguintes problemas de pesquisa:

- a) Há diferenças sociodemográficas e nas atitudes sociais de professores que aderiram ou não a um curso de capacitação em Educação Inclusiva?
- b) Há relação entre os dados sociodemográficos de cada grupo de professores (G2: que aderiram ou G1: que não aderiram a um curso de capacitação em Educação Inclusiva) e as questões da ELASI e o resultado total da mesma?
- c) Há diferenças entre as atitudes sociais antes e depois da capacitação (Pré e pós – G2)?
- d) Há diferenças entre as atitudes sociais de quem não aderiu (pré G1) e de quem realizou a capacitação (Pós G2)?

2 OBJETIVOS DO ESTUDO 3

- Descrever e comparar as variáveis sociodemográficas e as atitudes sociais de professores que aderiram e não aderiram a um curso de capacitação em Educação Inclusiva.
- Relacionar variáveis sociodemográficas e o resultado da ELASI de cada um dos grupos.
- Comparar o desempenho da ELASI antes e depois do curso de capacitação.
- Comparar o desempenho da ELASI do grupo que não aderiu (pré G1) com o do grupo que realizou o curso (pós G2).

3 MÉTODO

3.1 Participantes

Participaram deste estudo 94 profissionais da Educação, de escolas públicas de uma cidade de médio porte do interior paulista. Destes, 47 participaram de todas as fases de um curso de capacitação sobre Educação Inclusiva (Grupo 1) e 47 participaram apenas do primeiro encontro do curso (Grupo 2), não aderindo as demais atividades do mesmo. As participantes são, na maioria, da cidade de Bauru, conforme pode ser visualizado na Tabela 1.

Tabela 1 - Cidade de origem dos participantes

Cidade em que atua	Grupo 1		Grupo 2	
	n	%	n	%
Bauru	35	74,5	38	80,8
Lençóis Paulista	6	12,7	2	4,2
Arealva	5	10,6	6	12,7
Pirajuí	1	2,12	0	0
Agudos	0	0	1	2,1

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a Tabela 2, a maioria das participantes é formada em Pedagogia (G1=76,6% e G2=68%) e Letras (G1=17% e G2=14,9%). Os demais se distribuem em cursos como Psicologia, História, Ciências e Educação Física entre outros.

Tabela 2 - Formação dos participantes dos dois grupos.

Graduação	Grupo 1		Grupo 2	
	n	%	n	%
Pedagogia	36	76,6	32	68
Letras	8	17	7	14,9
Psicologia	2	4,2	1	2,1
História	1	2,1	3	6,4
Geografia	1	2,1	0	0
Filosofia	1	2,1	0	0
Ciências	2	4,2	2	4,2
Ed física	0	0	3	6,4
Matemática	0	0	2	4,2
Jornalismo	0	0	1	2,1
Química	0	0	1	2,1

Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto ao cargo ou função, 76,6% dos participantes (Grupo 1) e 89,3% (Grupo 2) são professores do Ensino Fundamental I ou II. Os demais distribuem-se em cargos de gestão e professores de Educação Especial.

Tabela 3 - Função ou cargo dos participantes dos dois grupos.

Função/cargo	Grupo 1		Grupo 2	
	n	%	n	%
Professora - PEB I	26	55,3	25	68
Professora - PEB II	10	21,3	10	21,3
Professor Educação Especial	4	8,5	3	8,5
Coordenador/a	3	6,4	6	12,7
Diretor/a	3	6,4	2	4,2
Professor e interlocutor	1	2,1	0	0
Assessora de Gestão Estratégica em Educação	1	2,1	0	0
Vice Diretor	0	0	1	2,1

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto as especializações, 15 dos participantes (31,9%) dos dois grupos (G1 e G2) não realizaram nenhuma. Das especializações citadas apenas quatro delas foram comuns aos dois grupos (Alfabetização, Educação Especial e Inclusiva, Ensino de Línguas e Psicopedagogia).

Os participantes do Grupo 1 relataram 12 especializações diferentes. As mais frequentes foram: Educação Especial e Inclusiva (7), Gestão (4) e Psicopedagogia (8). Assim como as participantes do G1, do G2 relataram 12 especializações diferentes, sendo que as mais frequentes foram: Educação Especial e Inclusiva (8) e Psicopedagogia (8).

3.2 Local

O estudo foi realizado nas dependências de uma Universidade Pública do interior do estado de São Paulo, sendo que o primeiro encontro do Curso de Formação Continuada aconteceu nas dependências do anfiteatro da Ordem dos Advogados de Bauru (OAB) e os demais encontros ocorreram no anfiteatro do Departamento de Educação da universidade.

3.3 Instrumentos

Para o desenvolvimento do estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:

- d) **Formulário de inscrição** (cadastro de interesse), disponível na plataforma *Google Forms*, visando à caracterização do perfil dos participantes quanto aos dados pessoais, escolaridade/formação, bem como referentes aos dados profissionais.
- e) **Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI)**, que se trata de um instrumento utilizado para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão.

De acordo com Omote (2005; 2013) o instrumento é constituído por duas versões - ELASI-A e ELASI-B – que contemplam 35 itens, sendo que, destes, 30

tem como finalidade a mensuração das atitudes sociais em relação à inclusão (15 itens são positivos e 15 são negativos) e cinco se referem a escala de mentira.

A aplicação da ELASI pode ser realizada de forma individual ou coletiva, com a presença de um responsável. O cálculo dos escores é realizado da seguinte forma: inicialmente deve-se atribuir pontos a cada item, que variam de 1 a 5. Assim, para os itens positivos, na alternativa concordo inteiramente é pontuado 5, na alternativa concordo mais ou menos, 4, na alternativa nem concordo nem discordo, pontua-se 3, na alternativa discordo mais ou menos, 2 pontos e a alternativa discordo totalmente apenas 1 ponto. E nos itens negativos, a pontuação ocorre no sentido inverso,

O escore total para cada participante se refere a soma dos pontos obtidos nos 30 itens relativos às atitudes sociais. Dessa forma, os escores individuais podem variar de 30 a 150 pontos. A pontuação da Escala de Mentira é de 0 para as alternativas a ou b e 1 para as alternativas d ou e, que devem ser somados, podendo variar de 0 a 5.

3.4 Procedimentos para a coleta dos dados

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, primeiramente, foi enviado um convite aos professores da rede básica de educação, indicando um prazo para inscrição no curso de formação continuada. Os professores preencheram uma ficha cadastral de interesse por meio de um formulário disponível na plataforma *Google Forms*.

Após realização do cadastro, foi enviado aos participantes um *e-mail* informativo com a data e horário do primeiro Encontro Presencial, com a finalidade de explicar os objetivos do curso, bem como realizar a primeira aplicação da ELASI, antes da palestra de abertura, cuja temática se referiu a “Diversidade e Cultura Inclusiva”.

Ao final do curso foram realizados dois *workshop* presenciais, com 4 horas de duração, propiciando a oportunidade de vivências aos professores, a partir de técnicas de dinâmica de grupos. E, antes do início do primeiro *workshop* foi

realizada a segunda aplicação da ELASI, sendo esta reaplicada ao final do segundo *workshop*.

3.5 Procedimentos para a análise dos dados

Os dados foram analisados quantitativamente, sendo que na comparação entre os dados sociodemográficos dos grupos e dos resultados da ELASI utilizou-se o Teste *t* de *Student* e, para as análises de correlação utilizou-se o Teste de Pearson. As demais variáveis são apresentadas em frequência absoluta e relativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados demográficos dos dois grupos (G1 e G2) mostraram que os participantes são, na maioria, do sexo feminino, na faixa etária entre 37 e 46 anos no G1 (51%) e de 47 anos ou mais no G2 (57,5%). Majoritariamente, os participantes tem união estável e não apresentam deficiência. Deles, 19,2% do G1 têm pessoas com deficiência na família, sendo que os tipos relatados foram: deficiência física, visual, auditiva, intelectual e de aprendizagem, além de pessoas com sequelas de paralisia cerebral, autismo e síndrome de West. No G2 as deficiências relatadas foram: deficiência auditiva, autismo e síndrome de Turner.

Quanto ao tempo de trabalho na Educação, 56,3% dos participantes do G1 tinha até 10 anos de experiência, enquanto que no G2, 59,6% relataram 11 anos ou mais. Mais de 76% dos participantes dos dois grupos tinham alunos com deficiência em sua sala de aula, sendo 38,3% no G1 e 53,3% no G2, ou seja, mais de três alunos com deficiência em sala. Quanto ao tempo de experiência com alunos com deficiência, 59% dos participantes dos dois grupos tinham entre 1 e 10 anos de experiência.

Tabela 4 - Apresentação das variáveis sociodemográficas dos participantes dos Grupos 1 e 2.

Variáveis	Características	Grupo 1		Grupo 2	
		n	%	n	%
Sexo	Feminino	44	93,6	47	100
	Masculino	3	6,4	0	0
Idade	27 a 36	5	10,6	8	17
	37 a 46	24	51	12	25,5
	47 ou mais	18	38,4	27	57,5
Estado Civil	União Estável	33	70,2	33	70,2
	Solteira	11	23,4	09	19,2
	Divorciada	3	6,4	05	10,6
Possui deficiência	Sim	0	0	0	0
	Não	47	100	47	100
Possui pessoa com deficiência na família	Sim	9	19,2	3	6,4
	Não	38	80,8	44	93,6
Tempo de serviço na Educação	0 a 5 anos	16	34,1	12	25,5
	6 a 10 anos	10	21,2	7	14,9

	11 a 15 anos	9	19,2	14	29,8
	16 anos ou mais	12	25,5	14	29,8
Tem alunos com deficiência	Sim	36	76,6	38	80,8
	Não	11	23,4	9	19,2
	Nenhum	12	25,5	10	21,2
Quantos na sala	01	9	19,2	7	14,9
	02	8	17	5	10,6
	03 a 04	5	10,6	4	8,5
	05 ou mais	13	27,7	21	44,8
	Nenhum	7	14,9	09	19,2
Tempo de experiência com alunos com deficiência	1 a 5 anos	17	36,2	13	27,7
	6 a 10 anos	11	23,5	15	31,9
	11 anos ou mais	10	21,2	9	19,1
	Sem informação	2	4,2	1	2,1

Fonte: Elaborado pela autora.

Análises comparativas entre os grupos quanto à idade, tempo de serviço, tempo de experiência com alunos com deficiência e números de alunos com deficiência na sala de aula foram realizadas, mas não foram encontradas diferenças significativas, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5 - Análise comparativa de variáveis sociodemográficas dos Grupos 1 e 2.

Variáveis analisadas	Grupo 1		Grupo 2		p
	Média	DP	Média	DP	
Idade	44,68	7,10	47,42	9,41	0,114
Tempo de experiência na Educação	10,72	7,10	12,23	7,70	0,325
Experiência com aluno com deficiência	6,77	6,40	6,60	6,80	0,903
Número de alunos por sala	2,25	1,97	2,89	2,12	0,135

Fonte: Elaborado pela autora.

Os participantes responderam no primeiro encontro de um curso de Capacitação em Educação Especial e Inclusiva a ELASI, uma escala que avalia as atitudes sociais diante da deficiência. A Tabela 6 mostra que 59,6% dos

participantes do G1 e 57,4% do G2 apresentaram pontuação acima de 136 pontos. Comparando os dois grupos com o resultado do pós-teste do G1 observamos que no pré-teste, 59,6% dos participantes do G1 e 56,4% do G2 fizeram 136 pontos ou mais. No pós-teste 68,1% dos participantes do G1 tiveram esta pontuação.

Tabela 6 - Pontuação na ELASI para os participantes dos dois grupos, na primeira aplicação e do Grupo 1, na segunda aplicação.

Pontuação na ELASI	Grupo 1 pré		Grupo 2 pré		Grupo 1 pós	
	n	%	n	%	n	%
85 a 105 pontos	1	2,1	1	2,1	0	0
106 a 125 pontos	6	12,7	7	14,9	3	6,4
126 a 135 pontos	12	25,5	12	25,5	11	23,4
136 a 145 pontos	25	53,2	23	48,9	26	55,4
146 pontos ou mais	3	6,4	4	8,5	6	12,7

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 7 mostra a comparação da pontuação média entre os pré-testes do G1 e do G2. O G2 teve média maior, mas a diferença entre os grupos não foi significativa. Comparando o pré e o pós-teste do G1 observamos um aumento na média pós-curso, mas a diferença não foi significativa. Comparou-se, ainda, o pré-teste do G2 com o pós-teste do G1. Ainda que a pontuação do G1 tenha sido maior, a diferença observada não foi significativa.

Tabela 7 - Análise comparativa intra e intergrupos dos resultados da ELASI.

Variáveis analisadas	Intra Grupos			Inter grupos		
	Grupo 1 pré Média (DP)	Grupo 1 pós Média(DP)	p	Grupo 2 pré Média(DP)	Grupo 1 pós Média(DP)	p
ELASI pontuação	135,21(11,76)			134(11,45)		0,797
ELASI pontuação	135,21(11,76)	137,65(9,01)	0,261	134(11,45)	137,65(9,01)	0,153

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados das Tabelas 6 e 7 mostraram que as diferenças não foram significativas. Tais resultados podem estar relacionados a uma pontuação próxima do teto do teste, ou seja, mais da metade dos participantes dos dois grupos já haviam acertado 90% do teste na primeira aplicação, o que parece significar atitudes favoráveis com relação à deficiência e a pessoa com deficiência. Assim, por melhor que seja um curso de formação continuada, os resultados mostraram que pouco se altera as percepções e atitudes dos professores.

Ao procurarmos uma explicação para esse achado, consideramos que há necessidade de uma reflexão sobre o uso da ELASI, bem como de outras escalas de atitudes, concordando com Robinson e Goodey (2018) ao questionar a eficácia de escalas que verificaram somente o relato e não a ação dos professores. Os autores aplicaram a escala *Likert* sobre atitudes em 536 professores, os quais tiveram pontuação favoráveis à inclusão, no entanto, ao observar a prática, em 21 destes docentes constataram-se práticas excludentes. Da mesma forma, essa evidência foi comprovada no estudo de Damianidou e Phtiaka (2018) que concluíram que as escalas de autorrelato podem levar a superestimação de atitudes positivas devido ao viés de desejabilidade social, e as atitudes autorreferidas podem não capturar todos os aspectos relevantes das atitudes.

De acordo com Omote (2013) parece que atitudes sociais mais favoráveis à inclusão estão relacionadas à um contato prévio com pessoas com deficiência. O que aparenta ser uma realidade, visto que na região da pesquisa todas as escolas têm alunos PAEE matriculados. De acordo com a legislação, a pessoa com deficiência tem o direito ao acesso e permanência no ensino regular, colocando, dessa forma, o professor em contato com essas pessoas, o que poderá também explicar tais resultados.

Tabela 8 - Correlação entre a pontuação da ELASI e variáveis sociodemográficas dos participantes.

Variáveis	ELASI – G1	ELASI – G2
Idade das participantes	R= -0,334 P=0,022	R = -0,267 P= 0,069
Tempo de serviço na Educação	R= 0,357 P= 0,014	R= 0,227 P=0,124
Alunos com deficiência na sala	R= 0,150 P= 0,316	R= -0,327 P= 0,025
Experiência com deficientes	R=0,169 P=0,267	R = 0,118 P = 0,434

Fonte: Elaborado pela autora.

Análises de relações foram conduzidas considerando as variáveis demográficas e a pontuação na ELASI para cada um dos Grupos. Observamos correlação para o G1, sendo que negativa quando relacionada com a idade dos participantes, significando que, quanto mais novo, melhor a pontuação na ELASI. Tal resultado demonstra que os professores mais novos, tiveram contempladas em sua formação inicial temáticas voltadas para a Educação Inclusiva, uma vez que, as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva datam de 2007 (BRASIL, 2008).

Com tempo de serviço houve correlação positiva indicando que quanto maior o tempo de serviço, maior a pontuação. Em relação ao tempo de serviço e atitudes favoráveis à inclusão, Omote e Pereira Junior (2011), revelaram que os docentes do Ensino Fundamental que tiveram experiência prévia com alunos com deficiência “apresentaram atitudes sociais significativamente mais favoráveis em relação à inclusão, comparativamente àqueles que não haviam vivenciado essa experiência” (p. 645).

Para o G2 observamos relação negativa com o número de alunos por sala, ou seja, quanto maior o número de alunos com deficiência na sala, menor a pontuação na ELASI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece nos oportuno afirmar que não há mais dúvida da presença de alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular. Todavia, dados de pesquisas apontam ainda para muitas dúvidas de como organizar os sistemas de ensino em todos os níveis para garantir a escolarização com qualidade de todos os alunos.

Concernente às atitudes sociais dos professores e demais membros da equipe escolar, é possível afirmar que os participantes do curso tanto concluintes, quanto os que evadiram já apresentavam uma atitude positiva no campo do relato, constatação igualmente confirmada por outras pesquisas nesta temática.

Assim, para este fenômeno complexo sugerem-se novos estudos que balizem o quanto o discurso sobre as atitudes tem se materializado nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Acredita-se que uma limitação do estudo, possa ser o próprio instrumento. Os professores podem afirmar aquilo que é politicamente correto, mas não sabemos o quanto de fato estes acolhem a diferença. Portanto, este é um tema que precisa ser aprofundado com outros estudos, inclusive em relação a ELASI. De fato, ela responde aos objetivos propostos? Decorre, ainda, que o modelo de escola que temos hoje, não tem como possibilidade a aprendizagem de todos os alunos independente de serem PAEE ou não e, muitas vezes, a crença de muitos professores está muito arraigada. Se o aluno não consegue acompanhar, o fracasso é culpa quase sempre, da família, do próprio aluno, do sistema, mas pouco se reflete sobre como as escolas estão organizadas e como estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas.

Há que se reestruturar os sistemas educacionais para construir políticas, culturas e práticas mais inclusivas. Não será mais possível ensinar todos os alunos, ao mesmo tempo, da mesma forma e com os mesmos recursos, e que aprender a conviver com a diversidade humana se aprende convivendo e valorizando as diferenças individuais, por meio de um projeto coletivo e democrático.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, B. M. Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. **Social Problems**, v. 28, n. 3, p. 321-337, 1981.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, v. 01, n. 01, p. 41-56, 2009.

ARAUJO, R.G. I. ; ARAUJO, F. M. B. Formação do docente: caminhos, perspectivas e a necessidade de formação continuada. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1, p. 12-28, 2017.

AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. **European journal of special needs education**, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002.

BATISTA, F. R. C.; NICODEM, M. F. M. A. Formação do professor de arte no contexto da Educação Inclusiva. **Anais... EDUCERE**, v. 21, p. 393-410, 2017.

BELTRÃO, I. S. L.; FORSBERG, M. C. S.; GHEDIN, E.; KALHIL, J. B. Formação contínua de professores: uma análise com base em artigos, dissertações e teses. **ReBECCEM**, v.2, n.2, p. 264-285, 2018.

BENDER, W. N.; VAIL, C. O.; SCOTT, K. Teachers attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. **Journal of learning disabilities**, v. 28, n. 2, p. 87-94, 1995.

BISOL, C. A.; STANGHERLIN, R. G. ; VALENTINI, C. B. Educação Inclusiva: estudo de estado da arte das publicações científicas brasileiras em Educação e Psicologia. **Cadernos de Educação**, v. 44, p. 240-264, 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, Janeiro, 2008.

BRZEZINSKI, I. Estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação: teses e dissertações do período 2003-2010. **Revista Indagatio Didactica**, v. 5, n. 2, p. 336-354, 2013.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **Formação Continuada de Professores para a Diversidade**. Porto Alegre,RS, ano XXVII, v. 54, n. 3, p. 597-615, 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/400> Acesso 28 abr. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R.; DO VALLE, T. G.; MELCHIORI, L. E.; ZANATA, E. M.; LEITE, L. P.; LEPRE, R. M V. L. M. F. Perfil e avaliação dos

participantes de um curso de formação continuada em práticas educacionais inclusivas na modalidade a distância. **Práxis Educativa**, v.6, n.1p. 79-89, 2011.

CHAHINI, T. H. C. A. Importância das Atitudes Sociais Favoráveis a Inclusão de Alunos com Deficiência nas Instituições de Ensino. **Anais da 64ª Reunião Anual da SBPC** – São Luís, MA, 2012.

DAMIANIDOU, E.; PHTIAKA, H.. Implementing inclusion in disabling settings: the role of teachers' attitudes and practices. **International Journal of Inclusive Education**, v. 22, n. 10, p. 1078-1092, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

HAEGELE, J. A.; ZHU, X. Experiences of individuals with visual impairments in integrated physical education: A retrospective study. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 88, n. 4, p. 425-435, 2017.

KAMAZAKI, S. G. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; OLIVEIRA, A. A. S.; PEDRO, K. M. Formação de Professores em Educação Especial na Modalidade EaD: alguns apontamentos sobre seis cursos de especialização. **Revista EaD em Foco**, v. 7, n. 3, p. 34-49, 2017.

KANG, L. J.; HSIEH, M. C.; LIAO, H. F.; HWANG, A. W. L. Environmental barriers to participation of preschool children with and without physical disabilities. **International journal of environmental research and public health**, v. 14, n. 5, p. 518, 2017.

KASSAR, M. C. M. A. formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

KIJIMA, G. Y. M. **Análise de atitudes sociais de profissionais da Educação frente à inclusão**. 2008. Monografia (Curso de Especialização) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

LEHANE, T. "Cooling the mark out": experienced teaching assistants' perceptions of their work in the inclusion of pupils with special educational needs in mainstream secondary schools. **Educational review**, v. 68, n. 1, p. 4-23, 2016.

MARKOVA, M.; PIT-TEN CATE, I.; KROLAK-SCHWERDT, S.; GLOCK, S. Preservice teachers' attitudes toward inclusion and toward students with special educational needs from different ethnic backgrounds. **The Journal of Experimental Education**, v. 84, n. 3, p. 554-578, 2016.

MENINO-MENCIA, G. F. **Processos de inclusão e exclusão escolar: um estudo em uma escola pública do Ensino Fundamental I utilizando o "Index para Inclusão"**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

MIZUKAMI, M. G. N.; REAL, A.M.R.; REYES, C.R.; LIMA, E.F.; TANCREDI, R. M.S. P.; MARTUCE, E. M.; MELLO, R. R. **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995, p.15-34.

OMOTE, S. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 21-32, 2018.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, 2013. p. 639-649. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6586>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

OMOTE, S.; PEREIRA JUNIOR, A. A. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 6, n. 1, p. 07-15, 2011.

OMOTE, S., DE OLIVEIRA, A. A. S.; BALEOTTI, L. R.; DE OLIVEIRA MARTINS, S. E. S. Mudanças de Atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, p. 387-398, 2005.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.11, n.1, p.33-48, 2005.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: pesquisa e extensão na formação de professores. **Inclusão Social**. Brasília. v. 11, n. 1, p. 46-55, 2017.

ROBINSON, D.; GOODEY, C. Agency in the darkness: 'fear of the unknown', learning disability and teacher education for inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, v. 22, n. 4, p. 426-440, 2018.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Soc** Petrópolis: Vozes, 2009.

RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educacao Especial**, v. 18, n. 4, p. 615-628, 2012.

SAMADI, S.; MCCONKEY, R. Perspectives on Inclusive Education of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities in Iran. **International Journal of environmental research and public health**, v. 15, n. 10, p. 2307, 2018.

SHADE, R. A.; STEWART, R. General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 46, n. 1, p. 37-41, 2001.

SOUZA, M.M.G.S. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 751-762, 2017.

SOUZA, A. L. A. S. ; RODRIGUES, M. G. A. Educação Inclusiva e Formação Docente Continuada. **Anais...** XII Congresso Nacional de Educação, III Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e educação, IX Encontro Nacional sobre atendimento escolar hospitalar. Curitiba: PUCPR, 2015.

TAMAKLOE, D. A Case Study of Preschool Teachers' Pedagogical Behaviors and Attitudes toward Children with Disabilities. **International Journal of Whole Schooling**, v. 14, n. 2, p. 83-103, 2018.

VASILEIADIS, I.; DOIKOU-AVLIDOU, M. Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 18, n. 4, p. 267-277, 2018.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Ao finalizar esta investigação científica, composta por três estudos, podemos considerar que:

- a) Em relação à elaboração, descrição e análise do programa de formação continuada, os resultados mostraram que os professores apresentam conhecimentos satisfatórios em relação a inclusão escolar já antes da realização do curso, não ocorrendo alterações significativas na avaliação após o curso. No entanto, segundo relato dos docentes, o curso ofertado possibilitou-lhes reflexões e troca de experiências acerca da Educação Inclusiva e do PAEE, auxiliando, dessa forma, sua prática pedagógica.
- b) Algumas questões relatadas pelos professores merecem destaque, como por exemplo, ao mesmo tempo em que reconhecem a necessidade de maior qualificação pedagógica para o atendimento ao aluno PAEE, parece não apresentar muito interesse nos cursos ofertados, visto que menos da metade das vagas ofertadas chegaram a concluir o curso. Entendemos que, para aprimorar sua prática com alunos PAEE, se torna fundamental que estejam dispostos a uma formação constante.
- c) Ao compararmos as atitudes sociais de professores diante da deficiência antes e depois da participação no curso sobre inclusão de alunos PAEE, não houve alteração significativa no relato sobre atitudes diante da deficiência. Mas, ao compararmos as atitudes sociais de professores diante da deficiência antes e depois da participação no curso e no *workshop*, observamos alguma alteração nos relatos intragrupo. E ao comparar os dois grupos de professores, um avaliado antes e depois da participação, somente no *workshop*, as atitudes sociais se mostraram significativamente relevantes nos resultados intergrupos. Podemos inferir que, o faz a diferença nas atitudes sociais dos professores não é propriamente o curso de formação, mas sim o *workshop* utilizado para as discussões e reflexão sobre a Educação Inclusiva.
- d) No que concerne às atitudes sociais dos professores e demais membros da equipe escolar, os resultados mostraram que tanto os participantes concluintes do curso quanto os que se evadiram já apresentavam uma

atitude positiva em relação a Educação Inclusiva de acordo com os autorrelatos.

- e) Embora a modalidade EaD seja considerada, na literatura científica, uma boa alternativa para promover cursos de formação continuada, neste estudo, observamos algumas limitações, como a baixa adesão ao curso, o que pode estar relacionado às dificuldades para o manuseio Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Observamos que este estudo apresenta algumas limitações, uma delas, relaciona-se ao instrumento utilizado, uma vez que se trata de uma escala que privilegia o autorrelato, portanto, os professores podem afirmar aquilo que lhe é esperado, mas de fato, o que é relatado se transforma em ação? Fica a dúvida. Outra limitação se refere a adesão ao programa e a impossibilidade de manter maior controle na frequência dos participantes no *workshop*, momento da aplicação da ELASI, o que pode ter comprometido os resultados obtidos.

Assim, sugerimos a realização de novos estudos, no sentido de aprofundar tais dados, como pesquisas empíricas no contexto escolar com professores de sala comum e especializados em Educação Especial na perspectiva Inclusiva, utilizando-se outros instrumentos de coleta como entrevistas, observação e documentos. Além de monitoramento mais rígido na participação do *workshop* em estudos futuros.

Para finalizar, observamos que já caminhamos bastante, com grandes avanços na implementação de uma Educação Inclusiva, no que se refere ao acesso e permanência do aluno PAEE no ensino regular, mas ainda temos um longo caminho a trilhar, especialmente, com maior investimento na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, para a promoção de uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade.

ANEXO 1 - Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru.

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru

Pesquisador: Vera Lúcia Messias Filho Capelini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57741416.7.0000.5898

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.817.954

Apresentação do Projeto:

Considerando as famílias que comparecem ao Ministério Público reivindicando direitos no atendimento educacional especializado, questiona-se o status da educação especial ofertada nas escolas. O projeto está circunscrito dentro da necessidade de acompanhar e avaliar o atendimento educacional especializado como um projeto transversal à educação regular e verificar se, de fato, as condições inclusivas são ofertadas. Uma premissa para isso, de acordo com a proposta do projeto, é o "desenho universal", propriedades privilegiadas de um objeto de tal forma que permita acessibilidade, de fato, além do reconhecimento e valorização da diferença. Fará isso em parceria com outras duas instituições de ensino superior considerando que a universidade, além a produção de conhecimento, tem a função de acompanhar e avaliar a implementação desse conhecimento. Adotará o método da pesquisa-ação-participante.

Trata-se de um projeto da pesquisadora principal, docente de uma das universidades participantes. O projeto está bem escrito, em linguagem compatível com a área, com fundamentação teórica clara e apresentação dos principais conceitos e fundamentos para a compreensão da proposta. Como percurso metodológico o projeto prevê revisão de literatura (SciELO e CAPES), análise documental (Diretrizes Curriculares quatro etapas sintetizadas em (1) análise documental e verificação da proposição de uma educação inclusiva, (2) sorteio de uma

Endereço: Av. Luís Edmundo Corrêa Ceube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-8007 Fax: (14)3103-8007 E-mail: etica@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 1.617.864

amostra representativa de escolas da comarca de Bauru (sendo estaduais e municipais, de Bauru, Arealva e Avai) e observação de seu cotidiano, (3) planejamento e oferta de um curso de educação continuada de 60 horas e (4) avaliação desse curso. Prevê a participação de 72 pessoas e, para os dados coletados, prevê análise de conteúdo e análise estatística (coeficiente de correlação).

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos apresentados no resumo da proposta foram "...avaliar a qualidade da educação para os estudantes PAEE, considerando os documentos existentes, as práticas desenvolvidas, a educação continuada ofertada e a validade social dos envolvidos".

Os objetivos estão claros e bem definidos e os meios para atingi-los estão bem descritos na metodologia da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação de risco foi revisada. O estudo relata que os riscos são mínimos. Como benefício a proponente destaca a contribuição com práticas de avaliação e de acompanhamento para a elaboração de um plano educacional realmente inclusivo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A linguagem é clara, tem uma introdução bem fundamentada. Sua proposição é pertinente a área de conhecimento, tem um forte teor aplicado e pode agregar conhecimento científico de relevância social. O cronograma é exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados para análise os seguintes documentos: projeto de pesquisa, formulário do CONEP com informações básicas sobre a pesquisa, a folha de rosto para pesquisa com seres humanos devidamente assinada pelo proponente e pelo diretor da instituição onde será realizada a pesquisa e o TCLE escrito em linguagem pertinente e com a devida avaliação de risco.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendado do ponto de vista ético.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto em pauta se encontra elaborado em acordo com os parâmetros éticos presentes na Resolução 466/12 tanto em sua dimensão metodológica como em respeito aos direitos dos sujeitos envolvidos na investigação.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Geube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-380
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-8007 Fax: (14)3103-8007 E-mail: arinaia@foc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 1.017.864

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_729974.pdf	20/10/2016 19:00:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_professores_20_10.pdf	20/10/2016 18:57:02	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PROMOTORIA_20_10.pdf	20/10/2016 18:54:58	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/06/2016 10:50:10	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 10 de Novembro de 2016

Assinado por:

Alessandro Moura Zagatto
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Cordeiro, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.023-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-8087 Fax: (14)3103-8087 E-mail: arimiao@fc.unesp.br

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (equipe escolar)**Termo de consentimento livre e esclarecido**

(Duas vias: uma do pesquisador, outra do participante)

Termo de consentimento livre e esclarecido

(Duas vias: uma do pesquisador, outra do participante)

A pesquisa intitulada AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO OFERTADA AOS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DA COMARCA DE BAURU realizada sob a coordenação da pesquisadora Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru, tem como objetivo principal: avaliar a qualidade da educação para os estudantes público-alvo da Educação Especial - PAEE, considerando os documentos existentes, as práticas desenvolvidas, a formação continuada ofertada e a validade social dos envolvidos. A primeira etapa do estudo será de seleção e análise do Projeto Político Pedagógico ou similar e os documentos normativos e pedagógicos complementares da escolarização de estudantes PAEE (Plano de Ensino Individualizado e Plano do Atendimento Pedagógico Especializado). Na segunda etapa, serão iniciadas as observações das práticas pedagógicas nas classes comuns e nos serviços de atendimento pedagógico especializado, das culturas desenvolvidas do cotidiano escolar, envolvendo a escolarização dos alunos PAEE. Para as observações será utilizado registro em diário de campo, bem como protocolo de observação de práticas pedagógicas. Além das observações, será realizada análise documental de todos os registros envolvendo os estudantes PAEE e entrevistas semiestruturadas com toda a comunidade escolar acerca da opinião sobre o processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE. Na terceira etapa, a equipe de pesquisadores, promotoria e representantes dos sistemas de ensino, ofertará um curso de formação continuada de 60 horas na modalidade semipresencial a todos os professores dos sistemas de ensino avaliados. A participação na formação continuada será voluntária e todos receberão certificados de curso de extensão. A intenção do curso será aprofundar e discutir a relevância do tema e contribuir com a formação continuada dos docentes que trabalham com alunos PAEE e se deparam com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Na quarta e última etapa será realizada a avaliação do curso de Formação Continuada ofertada aos professores por meio de um questionário fechado. Os dados serão coletados em dia e horário a combinar. Assegura-se total sigilo dos participantes da pesquisa durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade ao participante de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma. Os riscos são mínimos, uma vez que os procedimentos não sujeitarão os participantes a riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades cotidianas.

Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisador e participantes).

Consentimento Voluntário: Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo:

Consentimento

Eu, _____, RG _____, entendo que, qualquer informação obtida sobre mim será confidencial. Eu também entendo que os meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa, por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: ____/____/____

Pesquisadora responsável:

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Fone: 014-3234-4544 / Cel.014 – 99701-6287 / Email – verinha@fc.unesp.br

APÊNDICE B - Ficha de inscrição (Cadastro de interesse)**Dados Pessoais**

Nome	
Endereço	
Número	
Complemento	
Cidade	
Estado	
Telefone residencial	
Telefone celular	
E-mail	
Data do nascimento (MM/DD/AAAA)	
Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
Possui alguma deficiência?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Qual?	
Estado civil	

Formação

Formação	
Ano de formação	
Área	
Instituição	
Especialização	
Ano de formação	
Instituição	
Mestrado	
Ano de formação	
Instituição	
Doutorado	
Ano de formação	

Formação

Instituição	
-------------	--

Dados Profissionais

Nome da Escola/Instituição	
Cidade	
Função/cargo	
Tempo de serviço	
Turma que leciona	
Tem alunos com deficiência em sua sala?	() Sim () Não Quantos ()
Que tipos de deficiências esse alunos apresentam?	

APÊNDICE C - Ficha de Avaliação final do curso de formação continuada.

Prezados cursistas, solicitamos o preenchimento da avaliação final do curso "Educação Inclusiva: conceitos básicos para o ensino aprendizagem na Educação Básica".

Avaliação Final Curso "Educação Inclusiva: conceitos básicos para o ensino aprendizagem na Educação Básica"

Nome
e-mail
CPF
Telefone
Gênero
Idade
Formação Acadêmica
Quais aspectos mais te agradaram no curso? (Elogios)
Quais aspectos não te agradaram no curso? (Críticas)
Dê uma nota de 0 a 10 para a tutoria
Dê uma nota de 0 a 10 para a coordenação geral
Dê uma nota de 0 a 10 para a organização do curso (Gislaine)
Dê uma nota de 0 a 10 para os palestrantes nos Encontros Presenciais
Dê uma nota de 0 a 10 para os textos disponibilizados.
Dê uma nota de 0 a 10 para os vídeos disponibilizados.
Dê uma nota de 0 a 10 para as atividades propostas no AVA.
Dê uma nota de 0 a 10 para aplicabilidade (aplicação na prática pedagógica e reflexão sobre a prática).
Dê uma nota de 0 a 10 para os Encontros Presenciais
Tem interesse em participar do próximo curso sobre problemas de comportamento/Habilidades Sociais.
Sugestões:

APENDICE D – Programação detalhada do 1º e 2º Workshop.

Primeiro encontro presencial do curso de formação continuada "Educação Inclusiva: conceitos básicos para o ensino aprendizagem na Educação Básica"

1º Workshop (01/07/2017 das 8h às 12h).

HORÁRIO	ATIV/PROC	REFLEXÃO/AÇÃO	RECURSOS
8h30	Apresentação	Apresentação dos palestrantes	
8h35	Aplicação ELASI	Distribuir seguindo uma sequência predeterminada. Por exemplo, da coluna mais próxima da porta, de frente para trás e de trás para frente. Assim, você consegue distribuir mais ou menos equitativamente as duas formas para todas as partes da sala.	Questionários ELASI
9h00	Dinâmica de Grupo e Reflexão	<p>Dinâmica de Grupo: QUEBRANDO BARREIRAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a três pessoas que se retirem da sala; - Solicitar aos demais que formem um círculo e dar a seguinte ordem: vocês devem entrelaçar os braços de forma que ninguém entre no círculo; - Aos que estão do lado de fora dar uma ordem diferente para cada um, para entrar no círculo. <p>Assim:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Um participante tentará entrar pela força física, mas de forma leve; b) Outro participante tentará entrar de forma mais imponente, dizendo que sabe dos seus direitos; c) E o terceiro, tentará entrar pelo diálogo. <p>- Os três farão as tentativas por 2 minutos, de forma a rodar pelo círculo.</p> <p>→REFLEXÃO: Perguntar para as três pessoas, se elas sabem o que aconteceu e como se sentiram tentando entrar. E para as pessoas do círculo, porque não deixaram os três entrar. Como se sentiram?</p> <p>→MEDIAÇÃO: como a sociedade nos molda e como lidamos com a diferença, a luta das pessoas para participarem dos espaços.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na história da humanidade sempre presenciamos os processos de exclusão social. As desigualdades sempre existiram, e sempre houve luta para reduzir as desigualdades. Discurso oficial sobre a inclusão independentemente da inclusão. - Ressaltar a importância do professor para que a inclusão ocorra em todos os âmbitos. - Explicar que a exclusão acontece dependendo das circunstâncias. 	Pen drive
9h20	Introdução Teórica	Tema: Educação Inclusiva	Power Point

9h40	Discussão sobre os processos de exclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao vídeo _Realizar discussão sobre os processos de exclusão: . É possível verificar os processos de exclusão nas mais diversificadas camadas sociais; . Introduzir a figura do professor como "salvador"; . Introduzir a figura do professor como mediador no processo de inclusão escolar. . A importância do professor para a mudança da realidade dessas pessoas. . Ao acreditarmos nas pessoas, criamos um ambiente favorável para que estas desenvolvam suas competências. 	Vídeo: Vida Maria Link: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=2s
10h00	Intervalo		
10h20	Discussão	Retomar a discussão sobre importância de acreditar nas pessoas para potencializar suas competências	
10h25	Discussão e reflexão sobre crença nas potencialidades	<p>Assistir ao Vídeo Colegas com marcação de tempo (15 min iniciais- dos 48' ao final)</p> <p>Reflexão: fazer um link com a vida real dos atores - o Ariel participou na captação de recursos, para a produção do filme.</p> <p>Concluir dando ênfase que uma mesma patologia pode incapacitar muito ou pouco, dependendo das oportunidades (meio), do papel da família e do professor que acreditaram nas suas potencialidades.</p>	Vídeo: Colegas Link: https://www.youtube.com/watch?v=c8H2A7HaMbA
11h50	Tarefa para próximo encontro	Assistir ao vídeo "Como estrelas na terra"	Vídeo: "Como estrelas na Terra" Link: https://www.youtube.com/watch?v=VPEIZ85VLcg

Segundo encontro presencial do curso de formação continuada "Educação Inclusiva: conceitos básicos para o ensino aprendizagem na Educação Básica"

2º Workshop (08/07/2017 das 8h às 12h).

HORÁRIO	ATIV/PROC	REFLEXÃO/AÇÃO	RECURSOS
8h30	Discutir argumentos pró-inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar aos participantes que se reúnam em grupos (5 grupos) para discutir os argumentos pró-inclusão e confeccionar em um cartaz com 3 argumentos (colar na parede na frente) (tempo: 20min). - Eleger uma pessoa para falar pelo grupo na frente da sala (tempo: 30min) - Ao final, fazer uma reflexão articulando com o 	Cartolina, canetinhas e fita adesiva.

		<p>conteúdo do vídeo (tarefa) (10min)</p> <p>. Comentários sobre o vídeo “Como estrelas na Terra”:</p> <p>Mostrar que alguém “diferente” pode ser excluído na sala de aula;</p> <p>O aluno pode ser ignorado porque as pessoas não sabem lidar com a situação;</p> <p>Quando o aluno se depara com uma pessoa que sabe o que fazer, ele tem a oportunidade de aprender;</p> <p>Destacar a importância de um ambiente favorável, mesmo com limitação.</p>	
9h40	Leitura e reflexão sobre a importância do acolhimento à família, pelo professor	Leitura do texto: Bem vindo à Holanda	<p>Texto</p> <p>Link:</p> <p>http://www.movimentodowm.org.br/2013/07/bem-vindo-a-holanda/</p>
10h00	Intervalo	INTERVALO	
10h30	Discussão sobre estigmas	<p>Assistir ao vídeo: O treino que muda opiniões (10min)</p> <p>- Discutir sobre o estigma (a questão das expectativas sobre o outro - a compensação social para minimizar barreiras).</p>	<p>Vídeo</p> <p>Link:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=1b4PvmMCy2Y</p>
10h50	Discussão sobre autonomia e Compensação Social	<p>Assistir ao Vídeo: Nunca desista dos seus sonhos (13 minutos) –</p> <p>- Realizar discussão sobre o conteúdo do vídeo.</p>	<p>Vídeo</p> <p>Link:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Uyd9CW0cPu0&t=6s</p>
11h20	Sensibilização e reflexão sobre a inclusão	Assistir ao clipe e refletir sobre a inclusão	<p>Clipe Daniel</p> <p>Link:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=zEfRZOjH7KI</p>
11h30	Aplicação ELASI	Distribuir os questionários seguindo uma sequência predeterminada (coluna mais próxima da porta, de frente para trás e de trás para frente)	Questionário ELASI e canetas
11h50	Encerramento	<p>Entregar uma frase e uma bala para cada um.</p> <p>FRASE: “Não há saber maior ou menor, há saberes diferentes (Paulo Freire).</p>	