



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ana Paula de Oliveira Augusto

Formação de professores na perspectiva inclusiva:
um estudo acerca de encontros formativos de uma escola pública

Marília
2023

Ana Paula de Oliveira Augusto

Formação de professores na perspectiva inclusiva:
um estudo acerca de encontros formativos de uma escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.

Área de Concentração: Educação.
Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Marília

2023

A923f

Augusto, Ana Paula de Oliveira

Formação de professores na perspectiva inclusiva: um estudo acerca de encontros formativos de uma escola pública /Ana Paula de Oliveira Augusto. -- Marília, 2023

172 p.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. Formação de professores. 2. Formação continuada em serviço. 3. Educação inclusiva. 4. Encontros formativos. 5. Saberes docentes. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

Ana Paula de Oliveira Augusto

Formação de professores na perspectiva inclusiva:

um estudo acerca de encontros formativos de uma escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Especial

Membros componentes da banca examinadora:

Orientadora

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília

2ª Examinadora

Profa. Dra. Leila Cleuri Pryjma

Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus de Arapongas

3ª Examinadora

Profa. Dra. Katia de Moura Graça Paixão

Universidade Federal de Santa Catarina

Marília, 10 de abril de 2023

Dedico esta pesquisa a todas queridas *pessoas* que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram com o desenvolvimento deste estudo. Em especial:

À *minha criança*, pequena e repleta de sonhos, que sem os seus pequenos desejos e vontades, jamais poderia chegar até aqui.

A todos os meus queridos *professores* e *parceiros de profissão*, que tanto corroboraram em minha formação acadêmica, profissional e humana.

A todas as *crianças* que nos inspiram na busca pelo conhecimento para que possamos proporcionar uma educação transformadora, plural e de qualidade.

A todos os *pesquisadores* que vieram antes de mim e aqueles que pesquisando, encontram respostas, caminhos e possibilidades que contribuíram com os profissionais da educação a enfrentar os desafios presentes no dia a dia da escola.

AGRADECIMENTOS

Como dizia Tao-Tsé: “*O agradecimento é a memória do coração*”.

E é com o coração repleto de gratidão por estar próxima de concluir mais um ciclo em minha vida, que olho para toda a caminhada até aqui e me recordo de cada rosto que colocaram em mim a esperança da realização, que não duvidaram da minha capacidade e vontade de seguir. Para todos que, de alguma forma, contribuíram com possibilidades e dedicaram os seus esforços, cada um de sua maneira, na estruturação do meu trabalho, assim como a minha formação. Expresso o meu agradecimento a todos com muito carinho, em especial:

A Deus!

Agradeço a *Deus* pela vida que me proporcionaste: por sempre me conceber sabedoria nas escolhas dos melhores caminhos para seguir; pelas oportunidades que me mostraram até onde posso chegar, e ainda, por todas as pessoas que cruzaram a minha trajetória, que muitas das vezes me serviram de luz em meio aos caminhos escuros e desconhecidos. Assim, por ser tão bom para mim, deixo a minha eterna gratidão.

Aos mestres e doutores!

À minha querida *orientadora Anna Augusta* pela confiança, pela oportunidade, pelas orientações e por tamanha vivência que me proporcionou um enorme crescimento intelectual e pessoal. Serei eternamente grata!

As *professoras Kátia Paixão e Leila Pryjma*, que fizeram parte da banca examinadora que muito gentilmente, aceitaram o convite e dispuseram do seu tempo tão precioso, desde a qualificação, para auxiliar com valiosas contribuições para a pesquisa. Acredito que a educação se torna efetiva quando compartilhamos os nossos conhecimentos!

Agradeço a todos os *professores da Graduação e do Programa de Pós-Graduação da Unesp* campus de Marília, por proporcionar-me redescobertas e reconstruções nunca imaginadas. Vocês foram minhas inspirações, assim como a de muitos outros discentes!

Aos *colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social – GEPIS* – pelas discussões, leituras e contribuições que enriqueceram a minha formação acadêmica. Em especial, a querida Kátia Fonseca, por ajudar-me com a primeira experiência acadêmica estabelecendo um laço de carinho e confiança que penso ser essencial dentro de uma formação humana. Agradeço a querida Fernanda Dourado, assim como o Maciel Oliveira, por participarem de momentos

significativos, com apontamentos que contribuíram com a construção do texto. Também gostaria agradecer ao professor Luís Henrique da Silva, pelo entusiasmo, por lembrar-me do quanto é importante os nossos sonhos, e que precisamos ser fortes e lutar por eles. À querida Ana Beatriz Franco, por proporcionar uma vivência significativa em parceria na produção de escrita científica. E por fim, às graciosas Glaciélma Silva, Kyvia Faria e Márcia Barbosa por disponibilizarem do seu tempo para leitura do texto e pelas conversas que trouxeram experiências acadêmicas, às quais foram essenciais para acalmar o coração e incentivadoras na caminhada na produção científica.

Às colegas de profissão e de estudo, pela parceria e colaboração!

Às *queridas colegas de profissão* que encheram e enchem a minha jornada de luz: Daniele Belo, Fernanda Gomes, Talita Catharine de Pádua, Edilene Palmas, Eliane Gaspar, Maria do Carmo Teixeira, Carmen Lúcia Santos, Márcia Azoia, Patrícia Dib, Clarice Camargo, dentre outras mais, que partilharam junto comigo dos mesmos desejos e anseios por uma escola de qualidade para todas as crianças.

Às *queridas profissionais da Escola Castelinho* que fizeram morada em meu coração. E principalmente, pela querida *mantenedora Ilze Maria*, por sempre acreditar no meu potencial e por proporcionar as vivências que contribuíram muito para o meu crescimento profissional.

Às *colegas de Pós-Graduação*, por todas as vezes que me estenderam as mãos e ajudaram-me quando precisei, compartilharam das longas conversas de angústias, e ali buscamos fortalecermo-nos. Em especial, Michele Madureira, Ana Claudia Mandolini, Claudia Prazin, Thayse Palmela, Patrícia Moreira, Flavia Danieli e Jane Souza.

À família, que foi âncora!

Aos meus pais, *Benedito Augusto e Lucinéia de Oliveira Augusto* que, com toda a simplicidade, deram-me valiosos e importantes ensinamentos, que levarei comigo para o resto da minha vida, com os seus fantásticos exemplos de vida e de bons valores.

Ao meu namorado, *Alfredo Batista* que logo mais, poderei nomeá-lo de marido. Por entender-me com todo o amor e carinho nos momentos de dedicação e estudo ao mestrado, e proporcionando-me todo o suporte emocional para que eu tenha forças para superar todas as dificuldades.

À minha querida vovozinha *Teresa dos Santos Oliveira* que sempre acreditou nos melhores caminhos para mim. Posso dizer que foi uma peça fundamental e propulsora para a realização de todos os meus sonhos.

À *minha querida família* que tanto contribuiu e participou da minha formação na infância, proporcionando as melhores e mais significativas vivências.

Às amigas, que ficaram!

Às *minhas queridas amigas*: Daiane Novembre, Francine Marques e Joice Navarro que fizeram parte de minha história desde a graduação. Momentos significativos e com vivências enriquecedoras que sempre guardarei em meu coração.

Às *companheiras de viagem* Ana Paula Guerino, Joice Pimentel, Erica Santos, Daniela Souza e Jaqueline Zebediff. Amigas que serviram muitas vezes de alicerce para os momentos difíceis e também de muitos risos, que posso dizer como vivências de enorme sentido.

Enfim, teço meus agradecimentos à pessoa de maior importância para a realização deste sonho: *a mim mesma*, Ana Paula de Oliveira Augusto. Por ter sido resiliente e não ter desistido, mesmo quando pensei que não iria conseguir. Sinto-me orgulhosa por ter conseguido, e valeu muito a pena!

Ninguém vence sozinho... Obrigada a todos!

Sou feita de retalhos

“Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’”.

Cris Pizzimenti

RESUMO

A formação de professores tem demonstrado a sua relevância na contemporaneidade por meio da frequência em que a temática é abordada em debates do campo na educação. Principalmente, no que diz respeito ao seu papel promissor, na atuação deste profissional em consonância com uma escola fundamentada em princípios inclusivos, que exige uma nova postura diante de tal desafio. Neste sentido, os encontros formativos realizados nas escolas deveriam contemplar estudos e discussões acerca do processo de inclusão, mostrando preocupação na busca de caminhos e possibilidades de uma educação de qualidade para todos. Dessa forma, este estudo tem como objetivo mapear e analisar como são desenvolvidos os encontros formativos e se podem corroborar com os saberes necessários para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas com vistas no ensino e aprendizagem dos alunos, assim como daqueles identificados público-alvo da educação especial (PAEE). A investigação baseou-se nos princípios de abordagem qualitativa, por meio de diferentes instrumentos para a aquisição dos dados, que envolveram a leitura de documentos produzidos no âmbito escolar, referentes aos encontros formativos nos anos de 2019 e 2020 em uma escola pública do Ensino Fundamental I no interior do Estado de São Paulo. A pesquisa caracterizou-se como documental, na qual adotamos procedimentos sistematizados para análise do material selecionado. Estes, por sua vez, foram subdivididos em dois eixos temáticos de análise: i) assuntos e/ou temáticas discutidas; ii) aspectos específicos e a relação com os saberes docentes; que foram subsidiados pelo referencial teórico que fundamenta o presente estudo. Os resultados demonstraram preocupação quanto à formação dos professores em serviço, ao apresentar nos encontros do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) estudos de temáticas pertinentes por contemplar uma perspectiva plural sobre os mais variados assuntos pedagógicos, para subsidiar o professor no planejamento de suas aulas, atuação pedagógica e registro de acompanhamento de aprendizagem. Contudo, identificamos que os assuntos direcionados aos aspectos específicos do PAEE apareceram em somente alguns encontros. Além disso, as discussões gerais e específicas foram apresentadas de forma separadas, como se fossem assuntos que não pudessem se relacionar em si, assim ocorrendo um distanciamento entre os saberes que são exigidos pela prática pedagógica numa perspectiva inclusiva. Também foi possível identificar, que os *saberes atitudinais, procedimentais, conceituais, relacionado às características dos professores e contextuais* estão presentes nas discussões dos encontros formativos, entretanto, é necessário aprofundá-los e de estratégias para compreendê-los e aproximá-los dos saberes práticos presentes no cotidiano da sala de aula. Destacamos que, é indispensável a presença destes saberes nas discussões dos encontros formativos para subsidiar o trabalho dos professores em favor da escolarização dos alunos numa perspectiva inclusiva, mas isso só será possível se o professor se tornar protagonista do seu conhecimento para revisar e avaliar sua prática pedagógica com intuito de considerar as especificidades dos alunos PAEE. Este estudo se mostrou relevante, mediante a discussão dos momentos de formação de professores em serviço, os quais proporcionam um espaço de prestígio para discutir sobre práticas pedagógicas inclusivas considerando as especificidades dos alunos PAEE, e, portanto, construindo os saberes docentes necessários a partir dos desafios encontrados no próprio contexto escolar.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada em serviço. Educação inclusiva. Encontros formativos. Saberes docentes.

ABSTRACT

Teacher education has demonstrated its relevance in contemporary times through the frequency with which the theme is addressed in debates in the field of education. Mainly, with regard to its promising role, regarding the performance of this professional in line with a school based on inclusive principles, which requires a new posture in the face of such a challenge. In this sense, the training meetings held in schools should include studies and discussions about the inclusion process, showing concern in the search for paths and possibilities for quality education for all. Thus, this study aims to map and analyze how training meetings are developed and whether they can corroborate with the necessary knowledge for the constitution of inclusive pedagogical practices with a view to teaching and learning of students, as well as those identified population of special education (PAEE). The investigation was based on the principles of a qualitative approach, through different instruments for data acquisition, which involved reading documents produced in the school environment, referring to training meetings in the years 2019 and 2020 in a public primary school a small city in São Paulo São Paulo. The research was characterized as documental, in which we adopted systematic procedures for analyzing the selected material. These, in turn, were subdivided into two thematic axes of analysis: i) subjects and/or themes discussed; ii) specific aspects and the relationship with teaching knowledge; which were subsidized by the theoretical framework that underlies the present study. The results showed concern regarding the training of in-service teachers, by presenting studies of relevant themes at meetings of the Collective Pedagogical Work Schedule (HTPC) as they contemplate a plural perspective on the most varied pedagogical subjects, to support teachers in planning their classes, pedagogical performance and learning follow-up record. However, we identified that subjects directed to specific aspects of the PAEE appeared in only a few meetings. In addition, the general and specific discussions were presented separately, as if they were subjects that could not be related in themselves, thus causing a gap between the knowledge that is required by pedagogical practice in an inclusive perspective. It was also possible to identify that attitudinal, procedural, conceptual knowledge, related to the characteristics of teachers and context are present in the discussions of the formative meetings, however, it is necessary to deepen them and strategies to understand them and bring them closer to practical knowledge present in the classroom everyday. We emphasize that the presence of this knowledge in the discussions of the formative meetings is essential to subsidize the work of teachers in favor of schooling students in an inclusive perspective, but this will only be possible if the teacher becomes the protagonist of his knowledge to revisit and evaluate his pedagogical practice in order to consider the specificities of PAEE students. This study proved to be relevant, through the discussion of in-service teacher training moments, which provide a prestigious space to discuss inclusive pedagogical practices considering the specificities of PAEE students, and, therefore, building the necessary teaching knowledge from the challenges encountered in the school environment itself.

Keywords: Teachers training. Continuing in-service training. Inclusive education. Formative meetings. Teacher knowledge.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese dos elementos abordados nos HTPCs 2019

Figura 2 – Síntese dos elementos abordados nos HTPCs 2020

Figura 3 – Matriz dos Saberes necessários à formação de professores na perspectiva inclusiva

Figura 4 – Os saberes identificados no estudo na temática “Dificuldades de Aprendizagem”

Figura 5 – Os saberes identificados no estudo na temática “Déficit de Atenção”

Figura 6 – Os saberes identificados na temática “Estratégias pedagógicas na Educação Inclusiva”

Figura 7 – Os saberes identificados nas temáticas “Estratégias de Ensino-Aprendizagem” e “Cada um aprende de um jeito”

Figura 8 – Os saberes identificados na “Palestra sobre Educação Especial e Inclusiva”

Figura 9 – Os saberes identificados no estudo reflexivo a partir do filme “O primeiro aluno da classe”

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Saberes necessários para a formação do professor na perspectiva inclusiva

Quadro 2 – Documentos norteadores dos HTPCs

Quadro 3 – As etapas e as descrições do processo de coleta de dados

Quadro 4 – Eixos e unidades de análise dos documentos com descrição e documento de referência

Quadro 5 – Caracterização da gestão escolar nos anos de 2019 e 2020

Quadro 6 – Caracterização dos professores que atuaram no ano de 2019

Quadro 7 – Caracterização dos professores que atuaram no ano de 2020

Quadro 8 – Caracterização dos alunos PAEE matriculados no ano de 2019

Quadro 9 – Caracterização dos alunos PAEE matriculados no ano de 2020

Quadro 10 – Assuntos e/ou temáticas tratadas sobre a educação inclusiva nos anos da pesquisa

Quadro 11 – Encontros, temáticas e documentos consultados para discussão a discussão dos dados de 2019

Quadro 12 - Encontros, temáticas e documentos consultados para discussão a discussão dos dados de 2020

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de professores que participaram dos HTPCs 2019

Tabela 2 – Quantidade de professores que participaram dos HTPCs 2020

Tabela 3 – Os encontros selecionados para análise e discussão

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- AGD** – Atraso Global do Desenvolvimento
- ASA** – Além da Sala de Aula
- AVE** – Auxiliar de Vida Escolar
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNS** – Conselho Nacional de Saúde
- DA** – Deficiência Auditiva
- DF** – Deficiência Física
- DI** – Deficiência intelectual
- DME** – Departamento Municipal da Educação
- DUA** – Desenho Universal da Aprendizagem
- EAD** – Educação à Distância
- EE** – Escola Estadual
- EF** – Ensino Fundamental
- EI** – Educação Infantil
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil
- EPI** – Educação para a Integridade
- EVA** – Etileno Acetato de Vinila
- GEPIS** – Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social
- HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPI** – Horário de Trabalho Pedagógico Individual
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDI** – Livro Didático Integrado
- MEC** – Ministério da Educação
- NEE** – Necessidades Educacionais Especiais
- PAEE** – Público-alvo da Educação Especial
- PEI** – Plano Educacional Individualizado
- PEB** – Professor da Educação Básica

PC – Paralisia Cerebral

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TDAH – Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade

THC – Teoria Histórico Cultural

TOD - Transtorno Opositor Desafiador

UE - Unidade Escolar

UNESP – Universidade Estadual Paulista

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

LISTA DE SÍMBOLOS

M² - Metros quadrados

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO | 17 |
| INTRODUÇÃO | 25 |
| | |
| SEÇÃO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA | 29 |
| 1.1 Educação inclusiva: o processo e suas implicações na formação de professores | 29 |
| 1.2 Formação continuada de professores em serviço na perspectiva inclusiva: algumas considerações | 38 |
| 1.3 Formação de professores em serviço na perspectiva inclusiva: saberes necessários e estratégias formativas | 44 |
| | |
| SEÇÃO 2 – O PERCURSO INVESTIGATIVO | 54 |
| 2.1 Caracterização do estudo e instrumento de coleta de dados | 54 |
| 2.2 O contexto do estudo | 55 |
| 2.3 Fonte de dados | 57 |
| 2.4 Procedimento de coleta de dados | 58 |
| 2.5 Procedimentos de organização e análise dos dados | 60 |
| | |
| SEÇÃO 3 – O DIÁLOGO COM OS DADOS EMPÍRICOS | 63 |
| 3.1 Caracterização do contexto da pesquisa | 64 |
| 3.1.1 A Unidade Escolar (UE): alguns aspectos | 64 |
| 3.1.2 A Equipe Escolar | 67 |
| 3.1.3 Os alunos | 75 |
| 3.1.4 O HTPC e a formação continuada de professores em serviço | 80 |
| 3.2 O HTPC - Descrição e Análise dos Dados | 81 |
| 3.2.1 Eixo Temático I: Assuntos e/ou temáticas tratadas nos HTPCs | 86 |
| 3.2.2 Eixo Temático II: Aspectos específicos e a relação com os saberes docentes | 91 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 122 |
| REFERÊNCIAS | 128 |
| APÊNDICES | 135 |
| ANEXOS | 167 |

APRESENTAÇÃO

Trago dentro do meu coração, como num cofre que se não pode fechar de cheio. Todos os lugares onde estive, todos os portos a que cheguei, todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias; ou tombadilhos, sonhando, e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que quero (ÁLVARO CAMPOS, 1993).

Ao iniciar a escrita da dissertação, percebi¹ a necessidade de se fazer presente uma breve apresentação para relatar as experiências que marcaram minha vida pessoal, acadêmica e profissional. A intenção é retratar a minha trajetória a vocês, leitores, para mostrar as razões pelas quais me direcionaram ao interesse pela temática investigada neste estudo.

Começo o texto apresentando minha história enquanto aluna da *educação básica. Formação inicial* que me proporcionou a primeira experiência em um ambiente escolar, que se fez importante por revelar desde tão cedo meus gostos e interesses pela área da Educação.

Por seguinte, trago alguns relatos de minhas vivências no contexto universitário, em outras palavras, na condição de uma *professora em formação*. O momento foi oportuno para o conhecimento de teorias e também iniciar minhas primeiras indagações ao entrar em contato com esse universo acadêmico, além de me deparar com as primeiras situações de ensino e aprendizagem no contexto educacional.

Mais adiante, retrato *minha docência* com algumas experiências, atuando como professora da rede regular de ensino, que me permitiu explorar meus conhecimentos acadêmicos de forma prática e ainda sentir os desafios diários da escola. Assim como, a identificação da relevância do espaço de formação *em serviço*.

Por fim, com base em minha experiência enquanto *pesquisadora*, trago minhas impressões sobre a *formação continuada*. Aqui, tenho a oportunidade de prosseguir com estudos e reflexões, assim como, estabelecimento de conexões ao conhecer outros pesquisadores que compartilham dos meus interesses.

Assim, sem mais delongas, apresento minha história...

Formação inicial: enquanto aluna da educação básica

¹ A apresentação está escrita na primeira pessoa do singular por tratar-se de experiências pessoais da pesquisadora. As demais escritas são apresentadas na primeira pessoa do plural tendo em vista o diálogo entre os autores pertinentes para a pesquisa.

São superficiais as lembranças que tenho durante o processo de formação no ensino básico. No entanto, tentarei resgatar no fundo do baú de minhas memórias, os traços que considero relevantes no que diz a respeito de minhas primeiras experiências na escola enquanto aluna.

Em 1995, com seis anos de idade, ingressei na Pré-escola, na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) “Conceição de Monte Alegre”. Primeira experiência, que deixou boas lembranças: a escola e a sala de aula eram simples e pequenas, mas conseguia ver toda a dedicação das professoras para proporcionar um ambiente agradável e acolhedor; as apresentações de danças e teatros faziam parte de nossas agendas escolares; haviam momentos da leitura da professora, assim como aqueles podíamos expressar nossos desenhos e as nossas primeiras escritas... E foi assim, a meu ver, de uma forma encantadora, que iniciou minha trajetória escolar.

Ao concluir esta primeira etapa, frequentei as séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) - de 1ª a 4ª série, na EMEF (A) Conceição de Monte Alegre, localizada em um prédio próximo da escola anterior. Durante esse período, consigo resgatar em minhas lembranças com destaque às aulas de História e Língua Portuguesa.

Nas aulas de História, eram realizados passeios destinados para conhecer os pontos históricos da região em que morava, que serviam de assunto para as rodas de conversas, além de outras propostas de atividades desenvolvidas em sala de aula. Já nas aulas de Língua Portuguesa, a professora proporcionava no final da aula, um momento de escrita no diário (cada um possuía o seu) para contar sobre nossas impressões de como foi o dia na escola, bem como nossos sentimentos. Sim! Neste período tive experiências significativas, porém, não posso deixar de mencionar a minha angústia, quando os professores me pediam para decorar conteúdos e depois me colocavam em situação de apresentá-los aos meus colegas. Era desconfortável e constrangedor.

Já nos anos finais do EF, tive que viajar todos os dias até a cidade mais próxima, para dar continuidade aos estudos, pois no distrito em que morava não havia escola com esta modalidade de ensino. Nesta nova escola, tudo era diferente! Os colegas não eram mais os mesmos, havia a troca de professores e era tudo muito rápido. “Estranhamento” é a palavra que utilizo para definir este momento! Sentimento que se fez presente por dois anos, até conseguir me adaptar a este novo ambiente desconhecido. Sobre as atividades proporcionadas em sala de aula, lembro-me das aulas de História e Arte. História por serem aulas mais dinâmicas e com escritas espontâneas acerca do que se compreendeu sobre o conteúdo, e nas aulas de Arte, a

professora apresentava diversas técnicas de desenhos e pinturas. Aulas que tenho as melhores lembranças deste período!

Quanto à minha experiência no Ensino Médio, não foi das melhores: as aulas eram rápidas, com muitas cópias da lousa, atividades de leitura e interpretação em livros, múltiplos conteúdos que deveriam ser decorados para avaliações, dessa forma, faziam parte deste universo. Dentre essas experiências, que não me faziam sentido algum, deparava-me com um lugar de aconchego e de sentimentos de liberdade: era na biblioteca da escola que me sentia pertencente.

E foi assim que concluí a educação básica, com algumas experiências boas e outras nem tanto, as quais me trilharam para um momento de expectativas futuras de entrar na universidade. No entanto, a situação financeira da minha família tornava esse sonho algo distante e aparentemente inalcançável, mas a esperança permaneceu.

Em um determinado momento, surgiu uma oportunidade que me aproximou desse sonho, e que o tornou possível de ser realizado. Foi após o Ensino Médio, quando realizei cursos profissionalizantes da área empresarial (Secretariado, Contabilidade E Empreendedorismo) e de Informática. Acredito que foi esta experiência, que serviu de incentivo para realizar meu sonho, a partir do momento em que fui convidada para estagiar como instrutora de Informática, por me destacar nas aulas. Foi por meio desta experiência, que a *profissão de ensinar* tocou meu coração e dediquei-me a procurar informações sobre cursos que pudessem me ajudar a me tornar professora, e foi onde me encontrei com a Pedagogia.

Ao compartilhar meus sonhos e vontades com uma amiga, que tinha conhecimentos sobre a Universidade Estadual Paulista (UNESP), pude ver, a possibilidade de realização. Logo, fiz minha inscrição para o vestibular em um município a 80 km da minha cidade natal, Marília. E não é que fui surpreendida com a minha aprovação?!

Formação acadêmica: enquanto professora em formação

Já na condição de aluna do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na UNESP/Marília, tive inúmeras vivências durante os quatro anos (2009-2012), as quais foram significativas, e proporcionaram-me uma ampla bagagem teórica e prática, através das disciplinas cursadas; experiência com estágio obrigatório e remunerado; participações em projetos de pesquisa, grupos de estudos e em diversos eventos científicos.

A oportunidade de estagiar em escolas, surgiu a partir do segundo ano do curso. Estagiei em escolas públicas dos anos iniciais do EF e também em escolas da rede particular. Dentre minhas atribuições nas escolas, exerci a função de auxiliar no ensino de crianças que apresentavam dificuldades nesta etapa de escolarização, inclusive as com deficiências. Apesar de meu conhecimento pedagógico ser muito superficial e sem experiência na área, realizava o meu trabalho da melhor maneira possível, através de orientações dos próprios professores da sala que me auxiliavam e também utilizava dos conhecimentos aprendidos nas aulas da faculdade, que me serviam como referência para minha prática na escola.

Todavia, naquele momento, eram inúmeras minhas inquietudes em relação a como essas crianças eram direcionadas dentro do universo escolar, sem uma orientação clara, e aparentemente, com pouco envolvimento dos professores e/ou equipe gestora. Vale ressaltar, que minha intenção aqui, não é culpabilizar, mas relatar o que se pode fazer presente em nossas escolas ainda nos dias atuais.

Considero estas minhas vivências na escola, com um teor riquíssimo enquanto professora em formação. Com frequência, citava minhas vivências, para serem discutidas no meio acadêmico e dialogar com meus professores, na tentativa de compreender o contexto questionado. As discussões se pautaram sobre as estratégias de ensino e todas as dificuldades para realizar um trabalho pedagógico, que pudesse ser favorável para o aprendizado destas crianças. Neste momento, já se mostrava presente, minhas curiosidades e envolvimento na busca de conhecer as melhores ações que poderiam favorecer o processo de escolarização. Penso que sempre existirá uma possibilidade de as crianças aprenderem, e assim como todo ser humano, a depender de olharmos as situações de outros ângulos, conseguindo ultrapassar os obstáculos julgados como intransponíveis. Há muitas questões envolvidas e que ainda precisam ser discutidas!

Outra oportunidade que a UNESP me proporcionou, foi a do projeto de bolsa monitoria, através da qual tive meu primeiro contato com a professora Anna Augusta, que viria a se tornar minha orientadora de especialização e no mestrado, alguns anos depois. Sob a orientação desta professora, pude realizar atividades acadêmicas científicas, e também me tornar integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/CNPq)², que me proporcionou um

² O GEPIS sob a coordenação das professoras Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Dra. Maria Cândida Soares Del-Masso, é constituída como um espaço de pesquisa que permite a formação e consolidação de um trabalho coletivo sobre os problemas e desafios na área da Inclusão. Além de abrir caminho para a socialização e debate em torno dos conhecimentos produzidos, como também em publicações individuais ou coletivas, bem como na redefinição e realização de projetos de pesquisa, dentre outros.

crescimento intelectual, por meio de conjunto de leituras e discussões de produções científicas sobre os estudos contemporâneos que corroboram com a temática.

No último ano, outra experiência adquirida, foi enquanto participei do “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” (PIBID). No programa, as ações aproximavam a universidade pública e a educação básica, que resultaram em experiência significativas ao ter a possibilidade de conhecer de perto o trabalho de uma professora com um aluno com transtorno do espectro autista (TEA) matriculado no 5º ano dentro da sala comum, além de uma realidade que nos serviam de parâmetro para as leituras e discussões em nosso grupo de pesquisa do presente programa.

Formação Continuada em Serviço: O Percorso da Docência

Em 2013, finalizei a graduação em Pedagogia, ano este, marcado pelo início de minha docência. Comecei a atuar como professora na rede municipal, passando por todas as salas, desde a Pré-escola destinada a crianças de quatro anos até as salas dos anos iniciais do EF de 1º ao 5º ano. Foi então que vieram outros inúmeros desafios, principalmente, na tentativa de transpor os aportes teóricos e metodológicos aprendidos em minha formação no curso de Pedagogia.

Foram momentos intensos e de muito esforço, pois muito tive que aprender para atuar nos anos iniciais do EF e na EI: rotina escolar contendo atividades que potencializariam o aprendizado de todos os alunos, comunicação com as crianças desta faixa etária, preenchimento de documentação referente ao trabalho pedagógico, receber a atenção e curiosidades dos alunos durante as aulas e dentre outras atribuições. Foram vivências marcadas de muito aprendizado e também de múltiplos desafios!

Durante minha experiência enquanto professora, com muitos desafios, pude notar o quanto a formação continuada em serviço, tem sua total relevância no trabalho do professor. Primeiro, por vivermos em um momento histórico-cultural, que avança gradativamente, e com isso, precisamos atualizar nossos conhecimentos para trabalhar na educação das crianças. Segundo o processo de inclusão, avança lentamente nas escolas e precisamos conhecê-lo para atuar de forma segura, comprometida e responsável. E foram através dos encontros do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), realizados semanalmente na escola em que lecionava, que iniciei minhas indagações, na tentativa de promover discussões para os participantes, sobre as dificuldades presentes em sala de aula.

Formação Continuada: Enquanto Pesquisadora

No ano de 2018, com imensa alegria, tive a oportunidade de retornar a UNESP de Marília como discente do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em “Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva”. Durante as disciplinas, pude participar de discussões mais aprofundadas sobre o universo que perpassa uma educação que atue para a diversidade. Discussões que deram condições e suporte para a escrita de um produto final: o artigo intitulado “Teoria histórico-cultural, formação de professores e deficiência intelectual” (AUGUSTO; FONSECA; OLIVEIRA, 2019).

O artigo buscou realizar um mapeamento de produções científicas no período de 2007 a 2017, na tentativa de responder a seguinte questão norteadora: “De que forma a teoria histórico-cultural pode contribuir para a formação continuada de professores, que trabalham como alunos com deficiência intelectual?”. Os resultados apontaram que as contribuições da teoria corroboram com o princípio de inclusão, para fundamentar a prática educativa dos professores, permitindo ressignificação de concepções e práticas pedagógicas. Neste estudo, já se identificava, a importância de aportes teóricos, que poderiam servir de fundamentos para subsidiar a formação de professores na compreensão da realidade em que nos encontramos: uma escola para a diversidade.

Em 2019, sempre na busca de conhecimentos e aprimoramentos para minha prática enquanto professora, ingressei em um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* “Coaching Educacional” pelo Instituto Rhema. Foi um momento importante e oportuno para reviver sonhos, uma vez que durante uma das aulas sobre “Projeto de Vida”, me serviu de incentivo para pensar e revisitar meus sonhos, e foi quando almejei entrar no mestrado que até então, me parecia distante.

E sonhar, vale muito a pena! Visto que foi em 2020, tive a aprovação no processo seletivo do mestrado e no ano de 2021 iniciei minha jornada acadêmica, com experiências de certa forma um tanto quanto desafiadoras em meio às aulas remotas.

Durante anos, nunca imaginei chegar a um momento que tivesse que me afastar de todo o contexto social e ter uma experiência através de telas de celular ou notebook, e muito menos viver todo esse turbilhão de mudanças em meio a experiência da academia. As aulas aconteciam de forma remota, com a utilização de plataformas, e estendiam-se com apoio de provedores de *drivers* para depositar videoaulas, leituras e demais materiais, construindo assim, salas virtuais. Mensagens e ligações eram utilizadas para nos comunicarmos, e desta forma continuávamos

com as aulas, afastados fisicamente e unidos por uma tecnologia, por conta da pandemia da Covid-19.

O sentimento de sonho realizado e o desejo de que tudo aquilo pudesse ser vivenciado mais de perto, misturavam-se dentro de mim. E foi dentro desse cenário que iniciei minhas primeiras leituras, reflexões e escritas com algumas intenções de pesquisa. Muitas vezes, seguir novos caminhos por conta dos obstáculos presentes neste novo cenário, foram necessários, principalmente, no que diz a respeito do percurso investigativo desta pesquisa.

Neste período de tamanha complexibilidade, também tive a oportunidade de experienciar o ser professora diante desse novo e tão incerto cenário. Os estudos na busca de novas estratégias para atingir meus alunos em fase de alfabetização, fizeram-se presentes em meio às rotinas intensas de estudo dos conteúdos referentes às disciplinas do mestrado.

Não imaginava que o mestrado me daria visibilidade e oportunidades! Foi neste mesmo ano que recebi o convite para o cargo de coordenadora pedagógica em uma escola particular de EI e EF, na qual já atuava como professora alfabetizadora há dois anos. Por desejo de conhecer e considerar a responsabilidade e complexidade desse cargo e por saber de sua importância para a formação da equipe de professores, e que possibilitaria ampliar o conhecimento sobre a minha temática de interesse de estudo, imediatamente aceitei. Isso me proporcionou uma experiência de aproximadamente um ano, que me trouxe mudanças intensas e com uma grande importância em minha carreira na educação, já que presenciei situações que pude verificar e participar da solução de problemáticas em relação às necessidades dos alunos, bem como dos próprios professores.

E minha história não se acaba aqui...

Algumas Considerações

Apresentei em meu relato, a história que posso dizer de superação! Minhas condições não se mostravam favoráveis para chegar aonde cheguei. Porém, a escola, os professores, o conhecimento, juntamente com minha vontade e persistência, foram essenciais para me auxiliarem a trilhar os caminhos e as possibilidades em busca de tornar meus sonhos, um dia realidade. Assim, a educação me abriu portas! Todavia, as vivências também mostram uma realidade que se faz presente nas escolas atuais, com práticas pedagógicas tradicionais desmotivadoras e que muitas vezes, não atingem a todos os alunos, inclusive os com deficiências retratadas no decorrer do estudo.

É sabido, que as escolas mostram que estão se modificando, embora lentamente, diante das mudanças e/ou transformações necessárias na construção de uma escola para todos. Entretanto, pode-se perceber a urgência de nos movimentarmos em direção de redefini-la, trazendo novos significados para esses espaços que ainda se mantêm práticas tradicionais. É um tanto quanto desafiador, e vale ressaltar, toda crise em meio ao sistema educacional e quanto às políticas públicas que as direcionam. É um obstáculo que devemos superar, pois está em nosso ofício enquanto professores e pesquisadores.

Ressignificar a escola está em nossa luta diária! E precisamos fazê-la em proximidade com o próprio contexto educacional, pois por meio do contato com o seu dia a dia objetivando senti-la, conhecê-la, e experimentar, que oferecerá subsídios para proporcionar mudanças necessárias tendo em vista em oferecer as melhores oportunidades de escolarização para todas as nossas crianças.

Assim como relatei em minhas experiências escolares que considerei como boas e incentivadoras para realização de meus sonhos, desejo que *as escolas sejam ambientes encantadores. Encantadores no sentido de dar-se à criança o direito de maravilhar-se, de fascinar-se, impressionar-se favoravelmente... que possam proporcionar mais destas possibilidades, vivências e experiências que sejam significativas de aprendizagem e que incentivem a participação de todos.*

Como pesquisadora na escola, tenho aprendido a importância de viver a escola, o que para mim significa não ficar apenas no descrever a escola. Viver a escola significa, para mim, assumir o meu lugar, assumir a minha posição, assumir o meu lugar de enunciação, assumir o meu pensamento. Assim, quando faço questão de dizer da importância de viver a escola, enfatizo a ideia de que sou responsável não só pelo lugar que ocupei na escola, mas também pelo que disse/digo, falei/falo, fiz/faço na escola (CHALUH, 2008, p. 04).

E é com imensa responsabilidade e satisfação por estar aqui na busca de contribuir e compartilhar com vocês o meu estudo, que busquei visualizar possibilidades dentro da formação de professores, para que essa escola aconteça. Aqui apresento as hipóteses vistas, revistas e analisadas, convido você, leitor, a conhecê-las agora.

Assim, sejam bem-vindos ao meu estudo!

Ana Paula de Oliveira Augusto

INTRODUÇÃO

A pedagogia é a ciência que trata da educação das crianças [...] Como ciência da educação, a pedagogia precisa estabelecer com clareza e precisão como organizar essa ação, que formas ela deve assumir, de que procedimento lançar mão e em que sentido (VYGOTSKI, 2010, p. 1).

O presente estudo discute a temática “Formação continuada de professores em serviço na perspectiva inclusiva” que se delineou ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica. Sem dúvida, tal temática é um convite para a leitura no campo da formação de professores em um momento em que prevalece inquietações, especialmente, no que diz a respeito às práticas formativas que corroboram para o exercício da docência visando atender as diversidades de necessidades de todos os alunos, e assim promover uma educação inclusiva.

Ensinar os alunos público-alvo da educação especial (PAEE)³ tendo como referência o currículo escolar, tem demonstrado ser desafiador para os professores, os quais encontram dificuldades para atuar neste contexto, “pois estes alunos apresentam particularidades que devem ser levadas em conta e podem requerer adaptações de recurso, da didática de ensino e até mesmo uma nova concepção do processo educativo” (AUGUSTO; OLIVEIRA; FONSECA, 2019, p.3).

Matos e Mendes (2014), ao analisarem demandas advindas do processo de inclusão, consideram que os profissionais da educação são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas à convivência e aprendizagem na diversidade. Conseqüentemente, esta realidade tem impulsionado as escolas a proporcionarem nos encontros formativos, estudos e discussões acerca do processo de inclusão escolar, mostrando-se preocupadas em relação à busca de caminhos e possibilidades de escolarização para estes alunos.

Nessa direção, é possível observar a necessidade de apoio e formação, para que o professor possa atuar com o objetivo de efetivação da proposta da educação inclusiva, e garantindo o descrito nos dispositivos legais. Certamente, acolher a diversidade de todos os alunos, inclusive para aqueles que são referidos como PAEE, e contar com os professores para o gerenciamento de uma escola com princípios inclusivos, eis o grande desafio pedagógico substancial da educação na contemporaneidade, “uma vez que deverá atender à necessidade

³ Atualmente, caracterizados por aqueles que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

educacional de todos, sem exceção, já que todos pertencem à sua turma e merecem sua atenção da mesma forma” (OLIVEIRA, 2014, p. 5).

Diante de tamanho desafio, destaca-se um investimento na formação continuada em serviço como um caminho fundamental, partindo da premissa que é preciso proporcionar aos professores saberes necessários para a produção de conhecimento e estabelecimento de práticas pedagógicas inclusivas (NOZI, 2013). Contemplamos que os saberes são indispensáveis, pois é por meio deles que o professor fará as aproximações e reflexões sobre o conhecimento e a vida real da escola. Contudo, ressaltamos a importância de cada professor assumir a sua responsabilidade e comprometimento com sua formação, ao buscar o reconhecimento de sua importância ativa neste processo, uma vez que concerne a ele a função de planejar e implementar intervenções pedagógicas que possam dar sustentação ao acesso e permanência de todos os alunos, considerando a busca para que efetive a escolarização de todos.

Assim sendo, ao considerar a proposta inclusiva e sua decorrência, a formação de professores se torna tema urgente e absolutamente necessário, uma vez que ninguém faz o que não sabe, cabe aos sistemas de ensino buscar alternativas para *ensinar* ao professor novas práticas escolares, impulsionadoras da aprendizagem na perspectiva da diversidade. É inegável! (OLIVEIRA, 2018, p. 145).

Diante do que foi exposto, a questão norteadora que permeou todo o estudo foi a seguinte: *Qual a realidade da formação de professores em serviço frente à inclusão escolar? De que maneira os espaços formativos de professores estão configurados a corroborar com os saberes necessários ao processo de inclusão escolar com foco nas especificidades de alunos PAEE?*

A formação continuada, sem dúvida, deve ser vista como um dos principais instrumentos para a concretização de uma educação com qualidade. E, neste estudo, abordamos essa temática tendo como foco os saberes necessários para os professores atuarem nos espaços escolares de forma a enfrentarem os desafios da inclusão. Espaços que podem ser reconhecidos como formativo, revestido de possibilidades de desenvolvimento de ações referentes à formação continuada de professores, como o Horário Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)⁴ compreendido como um espaço em que contabiliza como parte da jornada de trabalho e possui como um dos seus objetivos a oferta de formação em serviço.

⁴ São reuniões pedagógicas contabilizadas na jornada de trabalho do professor das escolas públicas de alguns estados brasileiros. Estas reuniões têm o objetivo de servir como espaço privilegiado para a discussão de determinados assuntos, principalmente os referentes à metodologia de ensino. Também são utilizadas para outros objetivos, estabelecidos na proposta pedagógica das escolas, inclusive para a capacitação dos professores (MENEZES e SANTOS, 2002).

Levantar a questão do espaço formativo implicou a formulação da seguinte hipótese inicial: a formação continuada de professores em serviço ao discutir sobre práticas pedagógicas inclusivas, sustentada por reflexão teórica, em ambientes colaborativos possibilita o enfrentamento dos desafios da escolarização de alunos PAEE, em salas de aulas do ensino comum, bem como a sensibilização dos professores para que desenvolvam atitudes positivas sobre a inclusão escolar.

Sob esses aspectos, permitiu-nos delinear como objetivo: *mapear e analisar como são desenvolvidos os encontros formativos e se podem corroborar com os saberes necessários para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas com vistas no ensino e aprendizagem dos alunos, assim como daqueles identificados como PAEE.*

A investigação baseou-se nos princípios de abordagem qualitativa, por meio de diferentes instrumentos para a aquisição dos dados, que envolveram a leitura de documentos produzidos no âmbito escolar, referentes aos encontros formativos nos anos de 2019 e 2020 em uma escola pública do Ensino Fundamental - ciclo I no interior do Estado de São Paulo. A pesquisa caracterizou-se como documental, na qual adotamos procedimentos sistematizados para análise do material coletado, que foi organizado inicialmente em quadros, e, posteriormente organizados em eixos temáticos para a discussão dos dados gerados pelo estudo. Estes, por sua vez, foram subdivididos em dois eixos temáticos de análise: i) assuntos e/ou temáticas discutidas; ii) aspectos específicos e a relação com os saberes docentes; que foram subsidiados pelo referencial teórico que fundamenta o presente estudo.

Para tanto, o estudo em busca do alcance de seu objetivo foi organizado pela seguinte estrutura em três seções: 1) Referencial Teórico, 2) Percurso investigativo, 3) Resultados e Discussões.

A *seção 1*, apresenta o referencial teórico do estudo, ao tratar do atual contexto da educação inclusiva e as necessidades de mudança no campo educacional, para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos considerados como PAEE e as implicações para a formação de professores continuada em serviço, como um dos pilares fundamentais para a efetivação dos princípios inclusivos no interior das escolas.

Na *seção 2*, tratamos do percurso metodológico investigativo adotado para o estudo, com intuito de possibilitar a adequada compreensão de forma detalhada de como a pesquisa foi realizada, contendo: a caracterização do estudo, o instrumento metodológico, as fontes dos dados, os procedimentos de coleta, organização e análise de dados.

Na *seção 3*, apresentamos a descrição dos dados obtidos, seguidas da análise e da discussão sobre os resultados encontrados à luz dos pressupostos teóricos eminentes do referencial teórico apresentado neste texto

Para finalizar, nas considerações finais, discutimos alguns aspectos considerados como fundamentais na compreensão do processo formativo de professores em serviço, articulando os resultados do estudo com a literatura apresentada, bem como elencando algumas possibilidades de continuidade de investigações sobre a temática tratada.

SEÇÃO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educar e me educar. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

De acordo com as intenções de pesquisa bem retratadas pelas palavras de Paulo Freire, dá-se início a esta seção que compõe o referencial teórico adotado para subsidiar a investigação sobre a *Formação Continuada de Professores em Serviço na Perspectiva Inclusiva*.

Assim, a seguir apresentamos os pressupostos que alicerçam este estudo contendo: o processo da educação inclusiva enquanto uma proposta desafiadora e a formação continuada de professores em serviço como um dos pilares fundamentais quando se almeja uma educação de qualidade para todos.

1.1 Educação inclusiva: o processo e suas implicações na formação de professores

A escola inclusiva constrói-se. Depende de enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam, que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se perspectiva (SILVA, 2011, p. 120).

Inicialmente, teceremos algumas considerações acerca da educação inclusiva e suas decorrências no que diz respeito às necessidades de mudança no ambiente escolar para proporcionar as possibilidades de oferta de escolarização na sala comum do ensino regular para todos os alunos, inclusive o público-alvo da educação especial (PAEE).

A educação inclusiva tem sido alvo de debate no Brasil e no mundo desde meados da década de 1990. É concebida como um movimento mundial de ação política, cultural, social e pedagógica, que emerge no cenário político brasileiro e sinaliza profundas mudanças de paradigmas no interior da escola.

Um marco histórico no âmbito mundial, que no contexto brasileiro nos parece ser o que nos trouxe maior impacto, foi a Declaração de Salamanca⁵ sobre princípios, políticas e práticas

⁵ Em 1994, foi delineada em Salamanca, Espanha, a Conferência que se reuniram representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, com o objetivo de “promover a educação para todos, analisando as mudanças políticas fundamentais e necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educacionais especiais” (CARVALHO, 2004, p. 77).

da educação inclusiva. Tal documento objetivou explicitar condições que poderiam garantir a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), no sistema comum de ensino, expressando que o currículo escolar deveria se adaptar às suas necessidades, e não vice-versa (UNESCO, 1994).

O Brasil, por ser signatário de tal Declaração, firma o compromisso para cumprir o estabelecido neste documento, e acolhe esses princípios, supostamente como política pública, por meio da publicação de documentos legislativos e diretrizes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001) e a atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Esses dispositivos legais passam a ser, em certa medida, orientadores de sinalização nacional na direção do movimento mundial de constituição de sistemas educacionais inclusivos.

De uma forma mais específica, foi possível identificar que dois conceitos assumem particular relevância no âmbito deste estudo: o conceito de necessidades educacionais especiais e público-alvo da educação especial. Entre tantas questões que poderiam ser indicadas para a análise sobre a postura nacional em relação à Educação Inclusiva, destacamos uma questão conceitual que, ao longo das publicações documentais, muda substancialmente a compreensão e direção do Brasil na busca de espaços educacionais inclusivos e trata-se da terminologia proposta, inicialmente, como se apresenta na própria Declaração de Salamanca, referindo-se às necessidades educacionais especiais, presente na LDB (BRASIL, 2006) e, posteriormente, modificada para *necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2001) e, mais adiante, a Política Nacional de 2008 (BRASIL, 2008) abandona a ideia de NEE e cunha a terminologia *público-alvo da Educação Especial*, restrito às deficiências, aos transtornos globais do desenvolvimento e à superdotação/altas habilidades, focando, novamente a condição do sujeito como definidora para o acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) e não mais, como se pretendeu inicialmente, às suas necessidades específicas no processo de escolarização, como pressupunha a terminologia NEE, compreendida como um grupo mais amplo, cujo foco se dava naqueles alunos que apresentavam dificuldades em seu processo de aprendizagem, devido a três fatores “[...] dificuldades *acentuadas* de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, provenientes ou não de uma causa orgânica; [...] dificuldades de comunicação ou sinalização, [...] altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2003) (grifos nossos).

Diferentemente, a Política Nacional, como mencionamos, determina quais características deveria ter o grupo denominado público-alvo da Educação Especial (PAEE), que reúne o direito ao AEE devido à sua condição primária⁶:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado, continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 19).

Em síntese, a presente política define os alunos PAEE, e a esse grupo estabelece a garantia de acesso a um conjunto de suportes, serviços e apoios educacionais especializados ofertados pela educação especial que visam a complementar e/ou suplementar a sua aprendizagem no contexto comum de ensino (BRASIL, 2008).

Certamente, não se pode perder de vista que se trata de uma política de Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, portanto, busca-se estabelecer os parâmetros de atuação da Educação Especial numa nova direção, contudo, temos que considerar que o foco em grupos específicos e a ausência de uma política de *Educação Inclusiva* (OLIVEIRA, 2019) acabou distorcendo o próprio conceito e alinhando uma compreensão indevida, de como ambos conceitos – educação especial e educação inclusiva - pudessem ser compreendidos como sinônimos, apesar de que se aponta ser a educação especial uma modalidade de ensino, que tem como função oferecer um conjunto de suportes, serviços e apoios educacionais especializados que visam a complementar e/ou suplementar no contexto regular de ensino e promover o desenvolvimento de habilidades. Assim, é responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com algum tipo de deficiência (auditiva, visual, intelectual, física ou múltiplas), com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação.

Reconhecidamente, apesar dessa problematização conceitual, as legislações pertinentes e as diretrizes oficiais relacionadas com a implementação na perspectiva de educação inclusiva,

⁶ Certamente muitas problematizações podem ser levantadas nessa discussão terminológica, contudo, não é esse o objeto do nosso estudo, mencionamos apenas para sinalizar o movimento nacional no estabelecimento de qual seria o público da educação especial para o qual estaria assegurado o AEE.

permitem lançar um novo olhar sobre a organização dos processos educativos. Diferentemente da escola em que o professor atuava de maneira que o próprio aluno é quem deveria se adaptar ao seu modo de ensinar e não vice-versa, que ainda valoriza e predominava a busca de uma homogeneidade, a atenção e adequação do aluno às regras disciplinares, bem como as formas enraizadas de ensino, e muitas vezes, com práticas avaliativas de punição e reprovação (GLAT E BLANCO, 2011). A escola fundamentada nos princípios inclusivos busca ultrapassar esta visão ao reconhecer a heterogeneidade, indica uma preocupação com as necessidades e particularidades de todos os alunos, em conjunto e individuais, assumindo um compromisso com o sucesso da aprendizagem de todos.

Entretanto, apesar de reconhecer que a legislação impulsiona e norteia a organização dos sistemas educacionais inclusivos, é possível identificar e levar em conta a necessidade de mobilização, construção de práticas e ações para que as escolas efetivem os descritos em leis, tendo em vista que é preciso a atualização e reestruturação dos padrões de ensino em que funciona na maioria das escolas. Dessa forma, a escola, nesta perspectiva, precisaria passar por uma mudança que requer novas ações coletivas dentro do ambiente escolar, desde a espaços físicos, modificações organizacionais, dinâmica da sala de aula, estratégias de ensino, recursos, currículos, formas e critérios de avaliação, dentre outros. Além disso, segundo Glat (2011), é preciso ter humildade para reconhecer que a implementação de tal política não é uma tarefa tão simples, pois a educação inclusiva no sentido na qual foi compreendida, coloca em xeque os pressupostos da escola tal qual conhecemos.

Na perspectiva da educação inclusiva, almeja-se que todos os alunos, inclusive os alunos PAEE, tenham acesso à escola comum e que nela permaneçam com igualdade de oportunidades, para que se desenvolvam dentro de suas potencialidades (ANTUNES; RECH; ÁVILA, 2016). Dessa forma, para que as escolas incorporem tais princípios inclusivos, deveriam se reorganizar na tentativa de efetivar o direito uma escolarização de qualidade, que não segregue e sim, garanta o desenvolvimento pleno dos alunos, independentemente de suas particularidades.

Ao adentrar ao meio educacional contemporâneo após mais de duas décadas passadas da Declaração de Salamanca (1994), reconhecida como marco internacional, nos quais os sistemas escolares brasileiros se organizaram para atender aos princípios da proposta, se faz necessário refletir sobre o processo da educação inclusiva: Em que avançamos sobre a proposta inclusiva? Do que é necessário para que possamos ter uma escola inclusiva? (FONSECA, 2021).

Segundo Oliveira *et al.* (2018), pode-se afirmar que, sim, tivemos avanços tidos como significativos na escola brasileira, principalmente no que diz respeito à ampliação de possibilidades de inserção de um público que antes não frequentavam os espaços escolares, bem como a sua permanência na escola e, até a conclusão de sua escolarização.

Contudo, sabemos que para ser considerada uma escola fundamentada na perspectiva inclusiva, vai além de a inserção e permanência, uma vez que engloba também o processo de escolarização⁷ com propostas de aprendizagem para alunos PAEE, que se apresenta como o mais desafiador. Uma vez que, devemos levar em conta que os mecanismos sutis de exclusão e seleção ainda se fazem presentes na escola, no que diz à separação daqueles considerados com deficiência e/ou que apresentam um desempenho acadêmico inferior, utilizando de um suposto padrão de aprendizagem, tal qual como concebido pela escola (AUGUSTO *et al.*, 2019). Portanto, a inclusão não significa, simplesmente, matricular na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar o suporte necessário à ação pedagógica do professor e da escola. (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, convém reconhecer que a inclusão escolar não se efetivará só de acesso e permanência de todos os alunos sejam com ou sem deficiência na escola comum, devido a toda complexidade que se exige. É necessário, também, pensar em aspectos de sucesso no processo de escolarização, bem como na aprendizagem. Tal fator nos apresenta como o mais desafiador para a escola. E são desafios diários, necessários para que ocorram avanços significativos no que diz respeito ao acesso ao conhecimento sistematizado e na ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Porém, isso não quer dizer que não há tentativas de avanços em relação ao pedagógico. De acordo com Arroyo (2011) é necessário destacar sobre as intenções significativas de professores, suas tentativas de avanços no pensar e fazer pedagógico e no desejo de mudanças. Segundo o autor, os professores se mostram combatentes e corajosos na busca de garantir a convivência, imbuídos de desejo de mudança, nas quais travam lutas diárias para garantir aos alunos direitos de uma herança intelectual e cultural. Contudo, o autor ainda destaca suas observações sobre o quanto o cenário ainda se mostra desafiador.

Por outro lado, Vieira (2019) nos apresenta esta realidade através de seu estudo com professores em uma escola de Ensino Fundamental que narra e discute sobre suas vivências no

⁷ O cumprimento do papel social da escola em garantir que cada aluno se aproprie daquilo que ela oferece – aprender a ler, escrever, contar, compreender fenômenos naturais, reconhecer lugares, se localizar, conviver, participar da vida comunitária, produzir, descobrir, transformar. (BRAUN; MARIN, 2018, p. 116).

processo de inclusão. Em seu estudo, constatou que a deficiência vem carregada de concepções negativas nas avaliações dos professores acerca do que esses alunos não conseguem realizar. Bem como, foi possível notar uma dependência no que diz a respeito de laudos, que justificam a ausência de trabalho direcionado à criança, ausência de mudanças no trabalho. Uma vez que são os laudos que limitam as crianças, os tornam invisíveis a partir da crença de que elas não podem aprender.

Um dos fatores importantes ao mencionar as dificuldades, é que podem estar associadas ao fato de muitos professores não acreditarem nas competências e habilidades dos alunos, com uma concepção de aprendizagem que deve seguir um padrão pré-estabelecido no contexto escolar, esses alunos entram na escola, já com a expectativa de desempenho inferior aos demais (MENDONÇA, 2013). Dessa forma, a deficiência é vista como um fator impeditivo e imposto ao sujeito, “partindo para essa constatação de uma perspectiva puramente biológica” (MENDONÇA; SILVA, 2015, p. 514) e “o próprio diagnóstico é usado no discurso dentro do contexto educacional para justificar os poucos avanços no aprendizado desses alunos” (PADILHA, 2004, p. 96). Alguns professores ainda possuem convicção de que o aluno com deficiência não teria condições de aprender, desenvolver-se de forma mais complexa ou, ainda, acreditam que seus avanços na aprendizagem são mínimos.

Diante do presente contexto, eis a questão: Que expectativas os professores podem criar em relação ao aluno PAEE? Que investimentos serão oferecidos a esse aluno, já que o professor não se crê em suas possibilidades? (VALENTIM, 2011).

Talvez, este seja um dos entraves para os processos de escolarização dos alunos PAEE, superar os processos estigmatizantes, no interior da escola, condição necessária para que haja um investimento nas possibilidades de sua aprendizagem, pois isso possibilitará propor novas estratégias que beneficiem o desenvolvimento de suas funções psíquicas, de ampliação de seus conhecimentos superando a própria condição de deficiência.

Segundo Valentin (2011) ainda é possível observar nas escolas insistências em práticas pedagógicas tradicionais, que pouco exploram as possibilidades de seus alunos, em sua totalidade. Atividades mecânicas e muitas vezes pré-preparadas exigem pouca reflexão, por parte dos alunos, e são inibidoras da aprendizagem de novos conhecimentos. Processos pedagógicos que são pautados em concepções lineares, mecanicistas e homogeneizantes não cooperam com as ações inclusivas. Na verdade, só fazem reforçar o fracasso escolar e os processos de exclusão.

No mesmo sentido, Kautsky (2016), destaca em seu estudo sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das escolas que é marcada por questões objetivas que dificultam o trabalho do professor. É levado em conta, que “[...] temos consciência das contradições da realidade que estão presentes na escola e das dificuldades de diferentes naturezas a serem enfrentadas” (ABDIAN; OLIVEIRA, 2013, p.20).

Entretanto, Redig *et al.* (2018) indicam que para *garantir* a inclusão é necessário considerar as particularidades do desenvolvimento e aprendizagem destes alunos, uma vez que o processo de inclusão deve ir além do ingresso, deve buscar a igualdade de oportunidades, isto é, torna-se necessário a promoção da equidade e da valorização das diferenças, em que através de uma pedagogia diferenciada, os professores sejam capazes de garantir a permanência e a construção de conhecimentos considerando as especificidades de cada sujeito. A ideia é otimizar o trabalho com o aluno com deficiência, e não restringir sua aprendizagem a um currículo que não seja adequado para ele.

É notável que a presença desses alunos nas classes comuns, na maioria das vezes, se apresenta como um grande desafio para a escola e para todos os envolvidos: o sistema educacional, gestão escolar, professores, familiares e até pelos próprios alunos. Uma vez que, de acordo com Joslin (2012) o processo de inclusão é complexo e deve ser dada a importância de *ser um processo inacabado*, ou seja, em *construção* que precisa da colaboração de todos. Para isso, pensando na efetivação, é preciso que todos trabalhem em favor da educação inclusiva. Trabalhando em função das diferenças dentro do contexto e busquem mudanças, transformação e até desconstrução do que até hoje compreendemos sobre educação.

Contudo, ainda se encontram múltiplos desafios neste processo de educação. As escolas, muitas vezes, encontram-se despreparadas: a arquitetura desatualizada para acesso da criança com mobilidade reduzida; insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos; excesso de alunos por turma; ausência de sala de recursos e de acompanhamento multidisciplinar; professores sem uma formação adequada; dentre outros diversos aspectos (LOPES, 2012). Todavia, a política pública mostra e defende a presença da criança com deficiência no ensino da escola regular, mas a sua permanência não ocorre de modo adequado, pois ainda há barreiras/dificuldades presentes no ambiente escolar (SÁ; FACCIOLI, 2022).

Estamos diante de uma das propostas mais complexas vivenciadas pela pedagogia nos últimos tempos, que de acordo com Oliveira (2007), o cenário político é pouco favorável. Por um lado, a proposta de política na direção de uma educação inclusiva foi anunciada por meio de dispositivos legais, como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

(BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001) e atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), por outro, ainda não há condições para realizá-la. Sem dúvidas que não é um caminho tão simples e deverá ser planejado de forma coletiva fazendo parte do cotidiano da escola, por meio de uma prática inclusiva, sinalizando as possibilidades de novos caminhos de transformação da própria instituição de ensino, quanto das relações de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente de desenvolvimento, que remete uma radicalização das ações internas desde a organização até as propostas pedagógicas (OLIVEIRA; LEITE, 2007).

Uma vez que apontar os problemas e as dificuldades da escola, não serão suficientes, e será necessário, além de conhecer, analisar, refletir e atuar em diferentes fóruns no caminho da educação que atinja a todos. E para isso compreendemos que, a educação tem por base que todo o processo educacional tem que rever conceitos, construir saberes e adequar-se às novas exigências para que a inclusão saia do papel e seja assumida com responsabilidade em qualquer espaço social. Segundo Oliveira e Leite (2007), uma das ações que tornam possível, entre outras que poderíamos apontar, diz respeito a própria equipe educacional, necessita estar capacitada para lidar com esta proposta, tanto em aspectos teóricos e legislativos, quanto em aspectos operacionais e pedagógicos.

Como pode ser observado, para concretizar a ideia de um sistema educacional inclusivo exige um planejamento bastante complexo, que engloba desde as ações diferenciadas e pontuais no cotidiano da sala de aula, através de um planejamento pedagógico que atenda à diversidade presentes na escola (OLIVEIRA; LEITE, 2007). Não obstante, Oliveira e Poker (2003) ressaltam que para a construção desse sistema inclusivo são necessárias ações direcionadas e planejadas que viabilizem investimentos para a formação continuada de professores.

Com isso, surge a necessidade de um profissional com ações reflexivas que em seu planejamento seja capaz de abranger toda a diversidade presente em sua sala de aula. Assim, para que haja efetivamente uma proposta inclusiva, os sistemas educacionais têm que assumir a responsabilidade por criar condições para uma educação de qualidade para todos, adequando-as para que atendam as especificidades das crianças PAEE.

De acordo com Lúcio (2013), a constatação dessas e outras questões justifica a importância de estudos que objetivam investigar temas como sobre a formação de professores, prática pedagógica e a escolarização de alunos PAEE. Sejam pesquisas direcionadas para realidades mais situadas como forma de apontar caminhos consistentes aos profissionais do ensino diante diversidade dos desafios imediatos e urgentes da escola; subsidiar reflexões para

a constituição e melhoramento das propostas formativas; ou desenvolvimento de estudos com caráter mais geral, no âmbito das políticas de educação no país, para se pensar a racionalidade implícita nas políticas e programas voltados para a “formação do professor”.

Ressaltamos que a política de formação de professores é um dos pilares para a consolidação da educação inclusiva. Isso porque a mudança requer a incorporação do potencial em termos de recursos humanos, em condições de trabalho e dentre a outros demais aspectos para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004). Porque que são múltiplos os desafios encontrados quando falamos de uma escola aberta à diversidade e que deve acolher, respeitar e responder às diferenças dos alunos. Gatti (2016), destaca que a qualidade da educação está relacionada a atenção à qualidade da formação de professores.

A questão da formação docente parece ser uma inquietação do presente e do futuro, conforme reflete Gatti (2016), as preocupações com a melhor qualificação dos professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar. Um dos desafios presentes na educação é o ensino de alunos com diversidade de condições para aprender, o que exige do professor qualificação. Uma sala de aula costuma apresentar heterogeneidade cultural e social entre os alunos e professores. Dessa forma, o professor, ao planejar, precisa estudar, conhecer e considerar a diversificação nas práticas de ensino e a flexibilidade no currículo para atender o público diverso (GATTI, 2016).

Como pode ser visto, para que os princípios inclusivos e as diretrizes sejam implementadas pelas escolas, e compõem implicações fundamentais para o exercício do professor. Dessa maneira, exige novas maneiras de ensinar e organizar o contexto educacional que possam e devem estar incorporadas por suas práticas educativas. No entanto, isso não se dará de forma espontânea, pois é preciso que os profissionais da educação, especialmente, os professores possam materializar uma nova organização de escola, e isso demanda tempo e investimentos. Uma vez que o professor na perspectiva da educação inclusiva exerce um papel muito importante no processo inclusivo, na medida em que cabe principalmente a ele, o estabelecimento de condições favoráveis para a aprendizagem dos alunos (PAIXÃO e SILVA, 2018).

De acordo com Sobrinho (2017), o trabalho do professor é extremamente complexo e exige um olhar atento para a diversidade, o que requer um aprendizado contínuo e sistemático sobre a prática pedagógica. É importante compreender as sutilezas e particularidades daquilo

que muitas vezes parece natural e comum, mas que na verdade exige intervenções constantes, consistentes e intencionais para ser transformado. O maior desafio diário do professor pode ser enfrentar lógicas excludentes e com a própria lógica da inclusão para ressignificá-las e alcançar uma educação mais justa e igualitária.

É necessário reconhecer que a formação de professores é extremamente complexa e não pode ser simplificada diante de desafios enfrentados pela escola pública atualmente. Além disso, é crucial levar em conta a distância entre as propostas formativas e a realidade concreta das práticas educacionais, especialmente quando se trata da formação para educação na perspectiva inclusiva. O cotidiano das escolas e das salas de aula apresentam múltiplos desafios para o processo educacional, por isso é fundamental buscar maneiras de superar os obstáculos que a própria formação de professores enfrenta, a fim de atender às demandas da educação inclusiva e promover uma educação de qualidade.

Com certeza precisamos avançar nas discussões e nas propostas de formação continuada, Oliveira (2010, p. 5) nos provoca com alguns questionamentos:

As instâncias formadoras de professores e pedagogos dariam conta de englobar toda a amplitude de formação pedagógica, considerando-se a relação dialética e instável entre geral e especial? Como garantir a apropriação teórico-reflexiva do conhecimento pedagógico e, ao mesmo tempo, garantir a competência técnico-científica para o exercício das diferentes funções educacionais e, inclusive, a especificidade do processo educativo de alunos com deficiência, considerando que algumas particularidades exigirão recursos e metodologias sofisticadas para que se garanta ao direito o conhecimento?

É a partir desse pensamento que apresentaremos a próxima discussão ao leitor tendo como foco a formação de professores, em especial os percursos formativos continuados realizados em serviço.

1.2 Formação continuada de professores em serviço na perspectiva inclusiva: algumas considerações

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

A formação de professores é um tema que constantemente tem ocupado um espaço significativo na produção científica, além de muito discutido por pesquisadores desde meados

da década de 90, por tamanha importância no campo da educação. É importante considerar que a formação é um dos pontos fundamentais na constituição de novos espaços escolares necessários para garantir e efetivar uma oferta de educação de qualidade para todos.

A educação inclusiva se mostrou como uma realidade e um tanto quanto desafiante para os professores, não é possível ignorar que há necessidade de repensar a formação deste profissional. Visto que é considerado como elemento central no processo de inclusão escolar, uma vez ser este o profissional responsável por inúmeras atribuições como a organização da sala de aula, a identificação das necessidades de aprendizagem, as condições e ajustes adequados para atender as particularidades de todos os alunos, de forma a criar situações satisfatórias que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem de modo qualitativa e significativo (PRAIS, 2020).

Nesta seção, apresentaremos um delineamento conceitual sobre a formação de professores na perspectiva inclusiva, de tal modo que a discussão acerca das necessidades de seu desenvolvimento na direção do aprimoramento dos seus saberes pedagógicos e atuação em fase de práticas com princípios didáticos de satisfazer as necessidades de todos os alunos.

Ressaltamos a necessidade e urgência de que o professor tenha uma formação consistente e preocupada com o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos que consolidam a ação docente; dentre eles os relacionados ao planejamento de ensino e à elaboração de atividades pedagógicas inclusivas (PRAIS, 2016). O professor tem como incumbência tornar acessível aos alunos a aprendizagem do conhecimento teórico e prático, por isso a formação docente é concebida como contínua, pois não se esgota em uma ou outra oportunidade de capacitação profissional vinculada diretamente à sua atuação *in loco*. Esse tipo de formação é capaz de responder com mais rapidez aos desafios enfrentados no ato pedagógico diante da complexidade que é o cotidiano escolar.

Neste sentido, Aureliano (2016) destaca que a formação continuada tem como uma de suas implicações o processo formativo de cunho permanente, a contemplar o contexto histórico-social em que se encontra, num conjunto de dimensões políticas, filosóficas, técnicas e científicas que se relacionam com a ação docente. Assim, compreende-se como não sendo um campo fixo e estático, mas de constante mudança por ter em suas bases as próprias necessidades concretas da realidade dos professores.

Quanto à terminologia “permanente” referindo-se ao processo de formação, Vieira (2013) destaca e compreende como um ato de aperfeiçoamento que faz parte de seu ofício enquanto professor, que consiste na sua relação com o conhecimento, e que constituem suas

bases para ao longo da vida enquanto está a serviço de seu exercício. Tal, como um processo que buscará proporcionar aos professores autonomia e direcionados a serem guias de promoção em relação aos demais sujeitos e às mudanças requeridas no sentido de justiça, igualdade e direito de todos.

Portanto, o autor defende a formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar na perspectiva inclusiva, de forma efetiva e responsável, oferecendo-lhes condições que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses alunos no ambiente escolar. Uma vez que a formação deve ser inerente à sua prática, compreendemos que será esse tipo de formação que possibilitará a promoção de elementos teóricos e reflexivos para que a prática como docente mobilize o ensino e a aprendizagem tanto nos alunos quanto para o próprio professor.

Recentemente, autores como Fonseca (2021, p. 56) reconhecem este tipo de formação realizada como nomeada “formação em serviço”, como um momento disponibilizado pelo órgão superior e apropriado para a continuidade da formação profissional, por meio de reflexões sobre a atuação profissional, que promove a ampliação da prática pedagógica baseada num processo de elaboração permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional. O professor pode colocar em prática as aprendizagens e um projeto de humanização, individual e de seu núcleo de interação profissional como cidadão integral, transformando a si e produzindo transformação a partir de interação com o contexto educacional a qual está inserido.

Acrescentamos a essa recomendação o fato de que a Formação em Serviço é adequada, tendo em vista que é na escola que se revela a demanda de formação para o professor e, sendo um lugar de aprendizagem, é nela que se pode proporcionar aos profissionais da educação uma efetiva formação continuada, levando-se em conta o contexto em que ela está inserida, as peculiaridades e características que a fazem única, o cotidiano da sua sala de aula e as situações-problema que permeiam seu interior. As propostas de formação em serviço devem partir do saber fazer dos professores, considerando que estes já possuem conhecimentos, experiências e práticas ao entrarem em contato com a inclusão. Portanto, a formação deve levar o profissional a desenvolver um procedimento sistemático de investigação de si.

Ainda sobre a formação continuada em horário de serviço, é esclarecida a proposta de acordo com Lourenço:

[...] se dá geralmente por reuniões periódicas, cujo tempo de duração é parte da jornada do titular de cargo, e tem como principais objetivos proporcionar ao professor

um espaço de formação em serviço, com base na reflexão e na discussão em grupo das suas ações cotidianas, promovendo o trabalho em equipe, além de reflexões constantes sobre a prática docente, sobre currículo e a busca de soluções para as situações-problema presente no universo escolar. E dessa forma, proporcionar a busca pela melhoria da prática docente e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem” (LOURENÇO, 2014, p.29).

Como pode ser visto a formação continuada em serviço tem a característica de possuir uma flexibilidade nos arranjos organizacionais, de acordo com o tempo de trabalho do professor para seus estudos e planejamentos. Bem como, a maneira que os conceitos e procedimentos de interesses pedagógicos são trabalhados nestes espaços formativos relevam como o conhecimento está sendo construído. Diante deste conceito, é fundamental o entendimento de se ter como essência um contínuo refazer-se, uma contínua ampliação do conhecimento, talvez sejam as melhores palavras para direcionar a defesa da formação continuada em serviço e pela educação inclusiva.

Nessa direção, faz-se necessário observar como é compreendida a formação nos espaços escolares e como são proporcionadas, uma vez que a tendência que pode se delinear leve a uma formação mais instrumental, caracterizada como a oferta de cursos de curta ou média duração, com conteúdos programados vinculados ao saber fazer e ministrado por convidados, tidos como especialistas na área, que supostamente ensinam aos professores pressupondo que desconhecem o assunto e que muitas vezes estão desprovidos das apropriações ativas e conscientes sobre o conteúdo abordado e, desse modo, corre-se o risco de que a formação por meio de cursos, não contemple as concretas e desafiadoras demandas encontradas nos contextos escolares.

De acordo com Gentili e Scarlatto (2015) a formação continuada, deve ser compreendida com bases robustas de uma apropriação ativa do conhecimento do professor, e que essa apropriação tenha reflexão do seu fazer pedagógico, e que tenha noção da escola como seu espaço de reflexão e ação da construção do conhecimento. Portanto, precisa estar engajada no contexto das necessidades das escolas e no privilegiar de sua autonomia nesse processo de sua formação.

Silva e Rocha (2021), advogam que essa formação seja realizada num contexto mais específico, considerando as particularidades da instituição, assim como as necessidades do grupo participante, pois enfatizam a aprendizagem na relação com a ação, com o outro, com o meio e com a vida, pois, afinal, a vida faz parte da formação docente, nos torna em ensinantes e aprendentes, num ambiente colaborativo e de reflexão.

Dessa forma, busca-se uma formação que valorize a atividade docente como pressuposto de uma formação contínua e reflexiva, considerando que são em momentos de

situações práticas, que os professores desenvolvem o pensamento prático-reflexivo e produzem conhecimento pedagógico quando investigam. Assim, é o momento em que se pode apresentar ou identificar fragilidades que estejam comprometendo o andamento esperado para a escolarização dos alunos e refletir, elaborar, analisar e aplicar possíveis soluções, sejam em âmbitos administrativos, teóricos-metodológicos, práticos e interacionais. Desse modo, valoriza-se a formação continuada em serviço que contemple os princípios teóricos por meio dos quais o professor, por meio da reflexão, possa confrontar suas concepções, saberes e práticas, aprimorando-as, se necessário.

A formação continuada não pode ser compreendida como uma ferramenta separada da prática pedagógica. Ela precisa considerar a ação docente e o contexto escolar, ampliando o conhecimento da realidade vivenciada e levando em conta, em suas discussões, os desafios impostos pelas práticas pedagógicas inclusivas. Somente assim, poderá favorecer a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, no qual “trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o conteúdo”. As mudanças de pensamento, atitude e prática acontecem lentamente, e o indivíduo precisa experimentar as propostas de mudança para se adaptar a elas e, por fim, interiorizá-las (IMBERNÓN, 2011). Assim, é dada a importância da formação na reflexão do professor sobre sua prática.

Entretanto, Garcia (2013), chama a atenção e apresenta críticas se a formação que acontece no espaço escolar for centrada *apenas* na prática e na resolução de problemas do cotidiano. Uma vez que pode dispensar os estudos dos conhecimentos teóricos essenciais, seria uma forma de (des)intelectualizar o professor fornecendo um conteúdo parcial, podendo aplicar somente técnicas sem saber o porquê.

Tardif (2014) considera a importância de conhecer o trabalho desempenhado pelo professor, levar em consideração seus saberes cotidianos, que possibilitará a compreensão acerca de sua própria formação. Bem como, a formação orientada pelo diálogo entre os professores pode produzir melhores resultados. Dialogar no sentido de trocar experiências considerando a diversidade da sala de aula e as situações- problemas que podem surgir. A formação com o foco na resolução de problemas pode contribuir para o ensino, destaca a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, refletir e adotar uma postura de pesquisador de sua própria prática para transformá-la, adequando as exigências da escola e de seus alunos. A reflexão é o conceito mais utilizado para referir as novas tendências da formação de professores.

Imbernón (2009) destaca que a formação deve considerar os saberes construídos com sua experiência juntamente com seus pares, pois os alunos são heterogêneos no contexto

sociocultural e novos desafios em sala de aula sempre irão surgir. Para isso será sempre necessário revisitar as teorias pedagógicas e saber onde buscar auxílio para superar desafios, visto que ambos dependem um do outro diante de um contexto social e heterogêneo que está em mudança e sempre surgirão novos desafios, aqui está sua importância.

Contudo, de acordo com Luckesi (2012, p. 28-9), para essa formação é preciso “criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e efetivamente para o tipo de ação que vai exercer”. Segundo o autor, a formação docente exige aquisição de conhecimentos em diversos campos do saber, tendo em vista que o professor tem que assumir uma postura crítica diante da realidade e de sua prática docente. Portanto, compreendendo que o professor nunca estará definitivamente, pronto, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia na meditação teórica sobre a sua prática.

Por fim, é importante reafirmar que a formação contínua, entendida como um processo diário de qualificação docente, é uma ótima oportunidade para os professores dialogarem entre si, promoverem reflexões coletivas que favoreçam a reconstrução da identidade pessoal e profissional. Assumindo que há uma politicidade inerente no ato de ensinar, como propõe Paulo Freire, essa formação deve promover uma consciência crítica sobre a profissão docente e sobre o processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1996).

Assim, o conhecimento teórico-pedagógico deve assumir a característica de uma reflexão permanente do professor, estar em constante reflexão sobre e com o objeto do seu trabalho, a prática pedagógica, pois assim, compreende a relação não-direta e não-linear entre o que se pretende ensinar e o que, de fato, o aluno aprende. Para apropriação, a internalização e objetivação dos conhecimentos pelos alunos, devem ser mediados por professores competentes tecnicamente e com compromisso político com a transformação da realidade, uma vez que a finalidade da educação está no plano coletivo e, portanto, atuando em esferas mais elaboradas do funcionamento intelectual, refletir sobre suas práticas e apropriar-se de instrumentos teóricos e metodológicos necessários para a identificação da situação de aprendizagem, consideramos que a formação em serviço pode colaborar para que este profissional busque estratégias e recursos que favoreçam o desenvolvimento dos alunos.

Como pode ser observado, são tantos os contornos ao redor da formação do professor para que ele possa *dar conta*, de certa forma, de ter um trabalho subsidiado/ fundamentado para poder promover práticas/ações para atender a diversidade na sala de aula. Estudos recentes apontam novas referências inovadoras para os espaços formativos. No entanto, será que as

escolas estão utilizando esses novos olhares que tanto podem contribuir para a escola? Além disso, e o que os estudos podem contribuir para as novas ações formativas?

1.3 Formação de professores em serviço na perspectiva inclusiva: saberes necessários e estratégias formativas

Se a escola se organizar para colher novos docentes, abrindo caminhos para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir coletivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projetos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a atual tendência para descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor. (CAVACO, 1999, p. 168).

Nesta subseção é apresentada a discussão sobre a formação de professores na perspectiva inclusiva, no que diz a respeito às estratégias de formação compreendidas como adequadas para o conhecimento dos saberes necessários, que possam vir a corroborar com a reflexão sobre práticas educacionais no contexto da diversidade.

Pensar na formação de professores é essencial para que os princípios da educação inclusiva ocorram de modo efetivo e adequado, para que se possibilitem subsídios para o planejamento de estratégias de ensino, diferenciações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas. As discussões recentes sobre a formação continuada de professores, tendo em vista caminhos que ainda precisam ser percorridos para corroborar na escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, evidenciam um tanto desafiadora para o trabalho docente (GUASSELLI, 2014; SILVA, 2015; KAUTSKY, 2016).

Se, por um lado, há novas exigências para o contexto de desenvolvimento profissional dos professores e dos saberes educacionais, por outro, os debates acerca do professor com caráter reflexivo e das formas de construção do saber-fazer, por parte desses profissionais, especificam a importância que as pesquisas atuais assumem ao buscar em profundidade os modos e os processos que os professores vivem e inovam no desenvolvimento de sua prática, quando retornam para seu contexto de atuação profissional, após o contato com processos de formação em serviço (AUGUSTO, 2019).

Admitimos, que o investimento na formação, ao longo da sua prática docente, configura-se como estratégia necessária de qualificação perante os cenários educacionais que se apresentam cotidianamente, especialmente nos processos inclusivos de pessoas com

deficiência nos diferentes espaços da sociedade. Qual é a formação almejada para ser um professor *preparado* para a inclusão? O que essa formação precisa contemplar?

Bueno (2001, p. 15) coloca quatro desafios que a educação inclusiva impõe à formação de professores:

- 1 - Formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico;
- 2 - Formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos de escolarização das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular;
- 3 - Formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educativas especiais, como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e a as minorias;
- 4 - Formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais.

Na tentativa de evidenciar o professor enquanto protagonista de seu próprio conhecimento, algumas pesquisas se aproximam do contexto escolar e buscam por meio de propostas de formação continuada a valorização do saber docente e suas experiências desenvolvidas nestes espaços, mediante uma reflexão fundamentada de seu trabalho, trazer novas possibilidades de atuação levando em conta preceitos da educação inclusiva, ou seja, uma educação que visualize a diversidade. Bem como buscam em seus estudos encontrar caminhos e possibilidades para ações e/ou práticas pedagógicas inclusivas, através da formação continuada em serviço.

O processo de formação continuada nas escolas para aquisição da melhoria dos conhecimentos sobre a educação inclusiva, em nosso entender, torna-se imprescindível perpassar por dimensões dos saberes docentes, com o intuito de fundamentar a prática pedagógica dos professores em sala de aula. Entende-se que, quando as escolas buscam disponibilizar espaços e maior oportunidade de conhecimentos para a integração dos professores com intuito de manifestarem suas necessidades básicas, elas simplesmente estão cumprindo as suas funções na educação inclusiva (BORGES, 2020). Dessa forma, se faz presente a seguinte questão: Quais os saberes necessários na formação de professores a corroborar com o processo de inclusão?

Em vista desse questionamento, alguns saberes específicos são apresentados como necessários para o exercício da docência na perspectiva inclusiva. De acordo com autores como Tardif (2008), elucidamos que os saberes da docência são referidos por um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que são fundamentais para a atividade de

todo professor, que são produzidos permanentemente a partir da relação entre teoria e prática, bem como a pesquisa da prática que demanda reflexão e elaboração de acordo com o contexto educacional em que se está inserido. A visão da autora fortalece a ideia de que o professor é um produtor de saberes e ainda mais concebe a atividade docente como uma prática reflexiva, ou seja, uma *práxis*.

No que se refere a formação de professores no contexto inclusivo, identificamos produções que corroboram em direção ao aprimoramento de saberes docentes considerados importantes aos professores, para práticas pedagógicas junto com os alunos PAEE, que estão presentes no ensino comum. Autores como Nozi (2013) e Nozi; Vitaliano (2019) contribuem com a discussão sobre uma formação mais adequada às necessidades concretas da realidade escolar.

Nozi (2013), mediante o estudo documental, objetivou caracterizar os saberes recomendados por pesquisadores da área como necessários ao professor do ensino comum para o processo de inclusão de alunos com NEE⁸, apresentando cinco dimensões⁹: a atitudinal, a procedimental, a conceitual, a contextual e características pessoais do professor. Dessa forma, por julgarmos basilares e necessários serem trabalhados nos encontros formativos corroborando para uma educação na perspectiva inclusiva, iremos explicitar no quadro 1:

Quadro 1 - Saberes necessários para a formação do professor na perspectiva inclusiva

| Saberes | Descrição |
|---|--|
| 1. Saber atitudinal | Designa-se a reação e/ou maneira de ser ou atuar em relação aos alunos. |
| 2. Saber procedimental | Refere-se a dimensão técnica da profissão docente que se refere ao saber fazer, o conhecimento didático-pedagógico e as habilidades necessárias para que os professores possam conduzir suas práticas pedagógicas. |
| 3. Saber relacionado às características pessoais do professor | Diz a respeito das características pessoais do professor que favorecem o processo de inclusão escolar. |
| 4. Saber conceitual | Refere-se ao conhecimento do campo teórico-científico que considera os saberes conceituais que são fundamentais para embasar a ação pedagógica do professor. |
| 5. Saber contextual | Refere-se a compreensão do profissional sobre as condições sócio-históricas |

⁸ A autora, Nozi (2013), utiliza no texto necessidades educacionais especiais, por isso decidimos manter a NEE ao citá-la no texto. Contudo, não encontramos a justificativa da autora para utilizar tal terminologia.

⁹ Nozi (2013) apresentou as cinco dimensões (atitudinais, procedimentais e assim por diante) em seu texto e as nomeou dessa forma. Contudo, em nosso estudo utilizaremos como saberes ao invés de dimensões, por compreender que a partir do conhecimento das dimensões já identificamos como um tipo de “saber”, e partir destes que trataremos suas ramificações nos quais a autora designou como categorias.

| | |
|--|---|
| | que determinam a tarefa educativa com olhares para detectar as necessidades do presente, assim como o futuro que configura a sua responsabilidade com o processo educativo. |
|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora com base no estudo de Nozi (2013).

Segundo a autora, apoiada nos preceitos de Saviani (1996), o *saber atitudinal* é compreendido como “o domínio dos comportamentos e vivências que são consideradas adequadas para o trabalho educativo” (p.148), nos quais são apresentados através de sete categorias:

- i) A valorização da diferença e da heterogeneidade, bem como acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles;
- ii) A responsabilidade pedagógica do professor e o compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- iii) Dispor de ressignificar conceitos e prática;
- iv) Dispor-se de estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço;
- v) Dispor-se à alteridade;
- vi) Ser favorável à educação inclusiva;
- vii) Dispor-se de buscar apoio para superar as dificuldades.

Ao comentar sobre os saberes atitudinais a autora indica sobre o movimento do profissional em prol da inclusão escolar, no qual o professor é favorável e responsável com o trabalho pedagógico assumindo o compromisso com aprendizagem e assim, busca aprimoramento constante e apoio para compreender a proposta educacional inclusiva.

Quanto ao *saber procedimental*, Nozi apoiada em SILVA (2011) considera fundamental que os professores, como os principais envolvidos no processo pedagógico, tenham a possibilidade de conduzir com sucesso suas práticas pedagógicas e que busquem que elas sejam verdadeiramente inclusivas em diversos contextos. Dessa forma, destacou nove categorias:

- i) Identificar e atender as necessidades educacionais dos alunos;
- ii) Proceder ao planejamento das aulas, as adaptações e/ou diferenciação curricular e a avaliação dos alunos com NEE (denominado pela autora);
- iii) Desenvolver práticas pedagógicas inovadoras diversificadas;
- iv) Trabalhar coletivamente, colaborativamente e cooperativamente com seus pares;
- v) Estabelecer relações entre teoria e prática;

- vi) Desenvolver um clima emocional e afetivo em sala de aula com relação aos alunos com NEE;
- vii) Adquirir conhecimentos didáticos-pedagógicos;
- viii) Promover procedimentos que visem à socialização e respeito entre os alunos;
- ix) proceder à avaliação e organização do espaço físico da sala de aula.

Dessa forma, as autoras destacam nesse saber a importância de ter conhecimento sobre as necessidades educacionais dos alunos que são compreendidas como essenciais para contribuir para a satisfação das necessidades práticas pedagógicas na sala de aula.

Quanto aos *saberes relacionados às características pessoais do professor*, Nozi (2013) aponta a importância da reflexão sobre a prática, a criticidade, a autonomia, a criatividade, flexibilidade e o autoconhecimento. Tais saberes que a autora determina como sendo seis, permitiram que o professor de forma autônoma, tenha capacidade de agir de modo crítico-reflexivo ao (re)organizar seu planejamento, suas atividades propostas e até os procedimentos de ensino.

Ao comentar sobre os *saberes conceituais*, a autora aponta cinco categorias ao ter conhecimento sobre desenvolvimento humano, aprendizagem, sobre as condições específicas dos alunos NEE (como denominados pela autora), assim como ter conhecimentos sobre a legislação e os pressupostos da educação inclusiva e, da mesma forma, sobre tecnologia para o ensino.

Por fim, os *saberes contextuais* nos quais temos sobre a responsabilidade político-social e dialogar com o contexto sociocultural dos alunos. Dessa forma, a autora destaca o olhar crítico do professor para o contexto histórico que se encontra, possibilitando identificar as necessidades presentes e podendo configurar e intervir com objetivo de modificação do processo educativo de sua responsabilidade (NOZI, 2013).

Nesse sentido, os saberes recomendados como necessários ao professor do ensino comum para o processo de inclusão de alunos com NEE, são relacionados, interdisciplinares e multidimensionais, os quais reforçam a ideia de que a formação poderia focar os saberes advindos da experiência diária do professor em sala de aula. Por outro lado, é necessário oferecer uma formação que permita aos professores adquirir uma compreensão mais ampla da realidade em que sua prática está inserida, além de conhecer as condições materiais de seu trabalho. Essa formação deve estimular a produção de conhecimento que promovam o desenvolvimento profissional dos professores, com uma perspectiva reflexiva, crítica, emancipatória e colaborativa.

Nozi e Vitaliano (2019) deixam claro que suas conclusões não pretendem ser um conjunto de instruções ou manual para formação, mas podem aumentar a visibilidade dos conhecimentos relevantes para a prática docente. É comum na literatura a indicação da necessidade de formação dos professores, mas muitas vezes, não está claro como esse processo dever se organizado e os conteúdos que devem ser abordados na formação continuada em serviço.

Contudo, a busca de traçar caminhos para a organização de escola com princípios inclusivos, faz-se necessário dar novos significados para a cultura escolar, bem como as práticas educativas escolares, com a intenção de remover barreiras no processo da educação inclusiva (CAPELLINI; FONSECA, 2017). Nesse sentido, encontramos indicativos de utilização da proposta de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Prais (2020), realizou um estudo sobre a formação continuada de professores em serviço fundamentada no DUA, com foco numa proposta de organização curricular para efetivação da educação inclusiva, por meio de uma pesquisa colaborativa. Teve como objetivo analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseado no DUA, realizado junto às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando ao aprimoramento do processo aprendizagem de alunos com NEE¹⁰. No desenvolvimento do processo de formação no planejamento de ensino e na prática pedagógica, a partir do DUA, foram elaboradas atividades consideradas adequadas, bem como, a utilização de recursos didáticos que foram considerados favoráveis para a aprendizagem de todos os alunos.

Quanto aos resultados, a autora aponta ter sido possível evidenciar o aprimoramento do trabalho pedagógico, não somente em relação aos alunos PAEE, mas no favorecimento do ensino visando à aprendizagem de todos os alunos. Bem como, reafirmam as potencialidades da formação colaborativa que promovem um efeito de mudança na atuação das docentes e evidenciaram a importância do DUA como conteúdo formativo para práxis inclusivas e a possibilidade de atender às necessidades vivenciadas pelas professoras colaboradoras em seu contexto de trabalho.

Zerbato e Mendes (2021) investigaram um programa de formação de professores fundamentado no DUA, o qual teve como objetivo identificar se essa formação resultaria em práticas pedagógicas com maior participação e aprendizagem de alunos PAEE, em classes comuns. As autoras, utilizaram como estratégia formativa os pressupostos teóricos do DUA e

¹⁰ A autora Prais (2010) utiliza em seu estudo necessidades educacionais especiais (NEE), por isso decidimos manter no texto. Contudo, não encontramos a justificativa da autora para utilizar tal terminologia.

da pesquisa colaborativa, contando com a participação de dez professores da educação básica e sete alunos de licenciaturas. O programa resultou em onze encontros envolvendo múltiplas ferramentas formativas: estudos de casos, roteiro de discussão e elaboração de plano de aula. Com base em seus resultados, as autoras apontaram que, as ferramentas utilizadas mostraram ser potencializadoras no desenvolvimento de ações docentes e condizentes com a diversidade, bem como a formação dos participantes. Contrapondo aos resultados positivos, apontaram que nem sempre os professores se sentem suficientemente motivados para modificar sua prática, planejar e fazer atividades diversificadas, pois as condições de trabalho e a cultura escolar nem sempre estimulam e nem exigem resultados dos alunos.

Em decorrência da presença dos referidos alunos é necessário diversificar estratégias que possibilitaram acesso aos conteúdos almejados e a desejada aprendizagem. Zerbato e Mendes (2018) acreditam que a diversificação de estratégias pode contribuir para que o aluno consiga demonstrar os conhecimentos aprendidos. É saber prover aos alunos oportunidades para que possam demonstrar o que sabem por meio de atividades diferenciadas ou criações, podendo incluir ações físicas, meios de comunicação, construção de objetos, produção escrita, entre outros (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152).

Dessa forma, o propósito do DUA parece vir ao encontro dos princípios da Educação Inclusiva, pois entende-se que é importante, a parceria entre os professores titulares do ensino comum, especializados e dentre outros profissionais, na elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152).

Como pode ser visto, o processo de inclusão escolar perpassa também pelo professor assim como sua formação, pois este se vincula diretamente ao aluno em seu processo de escolarização. A noção de que a formação dos docentes deve abranger discussões sobre o ensino na diversidade está em harmonia com os objetivos estabelecidos para a valorizar a realidade educacional, atender às necessidades dos alunos e promover reflexão sobre a prática pedagógica. A partir disso, é possível questionar as concepções atuais e as reavaliá-las. Dessa forma, a tentativa é buscar ações formativas dentro dos ambientes escolares que valorizem os professores como parte de sua formação, formando-os e (auto)formando-os, como profissionais capazes para atuarem com autonomia e independência, dentro dos limites e possibilidades impostos pelos desafios da inclusão. Dessa forma, são alternativas que se implementadas

podem viabilizar, instruir e subsidiar a formação de professores em serviço em consonância com a realidade e desafios do processo de inclusão escolar.

Um outro aspecto tratado pela literatura, inclusive como ponto importante na formação de professores, refere-se ao trabalho colaborativo, como uma forma de aproximação entre teoria e prática. Além disso, há de se considerar que pensar a inclusão de forma coletiva é mais que necessário, é fundamental (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014; BRAUN; MARIN, 2018).

No que se refere à formação de professores, Redig *et al.* (2018) com base na Resolução CNE/CP nº 02/2001 (BRASIL, 2001) destacam dois tipos de professores que fazem presentes para trabalhar com alunos PAEE: os capacitados e os especializados. Os professores capacitados possuem atribuições para receber alunos PAEE, aqueles que comprovem em sua formação superior conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competência para perceber e valorizar as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva, bem como flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem e avaliar a eficácia do processo educativo. Assim como, atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. Já os professores especializados, são considerados aqueles com formação em educação especial que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas a apoiar o processo de escolarização dos mesmos. Bem como trabalhar em equipe, oferecendo suporte ao professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim sendo, é de responsabilidade do professor regente da classe comum ministrar ensino de conteúdos escolares para os alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (PAEE). É fundamental haver uma colaboração entre esse professor e o especialista em Educação Especial para que os objetivos sejam alcançados de forma mais efetiva, permitindo que o professor especializado possa orientar quanto aos apoios específicos necessários para se garantir a aprendizagem dos identificados como PAEE. Nesse sentido, os professores especializados e do ensino comum devem realizar encontros para planejar os objetivos relacionados aos alunos que recebem suporte especializado no AEE, bem como para efetivação e elaboração de Planos Educacionais

Individualizados – PEI¹¹ para estes alunos. O PEI deve ser elaborado em colaboração com os diferentes profissionais da instituição de ensino: professores do ensino comum, professores especializados, coordenação pedagógica, familiares e o próprio aluno.

Segundo Redig *et al.* (2017) a formação e o trabalho desses docentes deveriam ocorrer com a troca entre os dois profissionais, por meio de um trabalho colaborativo que promovesse a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas realizadas na sala de aula. Contudo, essa prática deve ser realizada ao longo de toda a educação básica, uma vez que as disciplinas são interligadas e o trabalho colaborativo torna-se essencial para construção de práticas inclusivas de educação.

Assim, esse profissional poderá dar o suporte necessário na elaboração da proposta de escolarização dos alunos PAEE, pois ele “apoia o professor da classe comum e atua nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação ou adequação curricular e práticas pedagógicas alternativas, dentre outras” (CARNEIRO, 2012, p. 13).

Camargo *et al.* (2016), orientados por uma perspectiva de trabalho de formação docente com características colaborativas (o professor da classe comum, o especializado e pesquisadores), objetivaram criar um espaço de discussão sobre práticas pedagógicas, e assim buscar caminhos para superar as dificuldades vivenciadas por eles no trabalho educacional. O estudo tece a história desses encontros, bem como aponta as possibilidades e os desafios da proposta de uma formação colaborativa que tem em vista compreender e refletir sobre as condições concretas de aprendizagem de alunos com deficiência.

Há a necessidade da organização de uma rede de saberes, na qual os profissionais envolvidos com esses alunos, tanto na sala de aula comum quanto no AEE, precisam ter a condição de compartilhar os saberes construídos nessa nova constituição escolar. Esses saberes podem favorecer a todos os alunos (ANTUNES; MARIN; GLAT, 2013, p. 96).

Nesses espaços, uma proposta de reflexão com o professor a partir de uma proposta concreta vivenciada em aula permite a negociação sobre o que significa para os alunos e sobre a prática pedagógica. Por meio da reflexão compartilhada, professores identificam e ressignificam as ações. Daí a necessidade de orientar as ações pedagógicas no trabalho

¹¹ O PEI, é um documento de duas partes que, na primeira parte, um cenário de avaliação e, na segunda parte, outro para o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica especializada, deve incluir, para além de recomendações de apoio ao aluno, consideram seu potencial de aprendizagem, recomendam ações necessárias para atender suas necessidades educacionais na escola, sala de aula, família e serviços de apoio (Poker *et al.*, 2013).

colaborativo entre professores da classe comum e AEE, a fim de que ambos tenham o currículo como referência escolar, mesmo com ações diferenciadas. No que se refere aos momentos de reflexão, estes permitem que os professores discutam sobre suas práticas pedagógicas e adquiram novos conhecimentos que embasam uma transformação em sua prática. Por esta razão, os processos formativos devem incluir situações reais e dialogadas, nas quais as formulações e reformulações de conceitos desempenham um papel fundamental.

Contudo, apesar de encontrarmos na literatura apresentada a defesa da proposta colaborativa como importante para o trabalho na perspectiva inclusiva, Vilaronga e Mendes (2014) destacam que, em múltiplos municípios brasileiros, esse modelo é desconhecido e, conseqüentemente, não realizado. Contudo, em outros países ele é bastante difundido e praticado, garantindo uma escolarização de qualidade para os alunos PAEE. Portanto, este dado nos demonstra a importância de trabalhos que partem de discutir esta temática com objetivo de dar visibilidade para que esta prática possa chegar até o chão das escolas.

Com base nesses apontamentos, percebemos que é necessário pensar a formação continuada como parte integrante da qualificação dos professores e articulada ao trabalho desenvolvido por eles, pois “o professor é o elemento-chave para a construção de escolas inclusivas e que ele deve ser preparado para isso” (VITALIANO, 2019, p. 26). Fica clara a importância de sua formação, mediante a estar articulada com o contexto concreto de seu trabalho, para que de fato possa acontecer a atualização do professor da educação básica em consonância com o previsto em legislações vigentes assegurando a educação do aluno PAEE na escola comum.

Apresentadas essas discussões sobre a formação de professores, na próxima seção detalhamos o percurso investigativo adotado para a consecução dos objetivos da presente pesquisa.

SEÇÃO 2 – O PERCURSO INVESTIGATIVO

Pesquisar é como um raio de luz que ao iluminar um objeto nos oferece uma perspectiva, mas se a luz for aumentando poderemos ver outros ângulos, outros lados... e assim nossa percepção também vai sendo ampliada podendo mudar a nossa ideia quanto à forma, o tamanho, à cor. Pesquisar é escrever um soneto de luz. A luz que parte do objeto, mas que se concretiza na clareza de novas ideias de um universo multifacetado de pesquisas, de arte e de vida (TUZZO, 2016, p. 130).

Esta seção tem por finalidade apresentar a caracterização do aporte teórico-metodológico, bem como as escolhas realizadas para compor o percurso investigativo e o desenvolvimento da pesquisa. A intenção é possibilitar a adequada compreensão, de forma detalhada, de como o estudo foi realizado, para isso, caracterizamos os fundamentos teórico-metodológicos e instrumentos de coletas de dados, o contexto em que o estudo foi desenvolvido, as fontes de dados e procedimentos utilizados para sua coleta, os documentos manuseados, e por fim, a organização e a análise dos dados.

2.1 Caracterização do estudo e instrumento de coleta de dados

Inicialmente, retomamos aqui o objetivo da pesquisa: *mapear e analisar como são desenvolvidos os encontros formativos e se podem corroborar com os saberes necessários para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas com vistas no ensino e aprendizagem dos alunos, assim como daqueles identificados como PAEE.*

Com intuito de atender ao objetivo proposto, a metodologia adotada para esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, envolvendo análise documental, a partir de documentos peculiares do ambiente escolar estudado, os quais são norteadores para os encontros formativos realizados em uma escola pública do Ensino Fundamental - ciclo I no interior do Estado de São Paulo.

A abordagem metodológica qualitativa foi escolhida por possibilitar maior diálogo com o objeto de estudo e por favorecer a compreensão, reflexão e possíveis discussões sobre a temática. Nesta perspectiva, Richardson (2008) compreende e afirma que por meio dessa abordagem há a possibilidade do aprofundamento na compreensão de um fenômeno a partir de determinada realidade social. Segundo o autor, os estudos que empregam, em seu percurso investigativo, esta abordagem pode descrever a complexidade de um determinado objeto, analisar, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Esses

aspectos podem contribuir para o processo de mudança e facilitar a compreensão de particularidades. Portanto, não se trata de uma proposta rigidamente estruturada, mas sim de uma abordagem que permite imaginação e a criatividade, viabilizando a exploração de novas abordagens.

Como instrumento de coleta de dados para nosso estudo, utilizamos da pesquisa documental. Para Luvezute, Scheller e Bonotto (2015, p.58) “a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”. Logo, o fenômeno que se pretendeu compreender foi como a formação continuada se faz presente em uma escola pública do Ensino Fundamental - ciclo I.

A pesquisa documental, constitui-se como metodologia implementada na área da Educação, na qual a utilização de documentos como fontes de pesquisa é bastante importante, pois pode expressar a quantidade de subsídios advindos dessas fontes válidas e sua consideração permite a compreensão de elementos cuja abrangência precisa de dados que envolvam o contexto histórico e sociocultural. Ademais, os documentos escritos podem instituir como fontes preciosas, que tornam possível recompor fatos do passado, sendo que estes aparecem, muitas vezes, como indícios de algum tipo de ação humana em certo período. Além disso, de acordo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a apreciação documental tem como objetivo recolher, analisar e interpretar as contribuições já existentes sobre um determinado fato.

Vale ressaltar que dentre as vantagens que podem ser apresentadas por esta técnica de investigação, de acordo com Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma fonte poderosa das quais podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações, bem como representam ainda uma fonte direta de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Além disso, somado ao fato de que os documentos podem ser consultados várias vezes, inclusive servindo de base a diferentes estudos, o que permite a estabilidade aos resultados obtidos.

2.2 O contexto do estudo

O presente estudo se deu no contexto de uma escola pública do Ensino Fundamental - ciclo I, localizada em um bairro central de um município do interior do estado de São Paulo,

elegendo como foco de análise o nomeado Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo (HTPC), espaço determinante para compreender a formação de professores oferecida dentro da escola.

O HTPC é compreendido como espaço de formação continuada em serviço, no quais são proporcionados encontros de professores para discutir temáticas pertinentes à educação, bem como aspectos administrativos e/ou organizacionais. Os encontros realizados nestes espaços, na escola em estudo, acontecem uma vez na semana, sendo nas terças-feiras no período contraturno em que o professor leciona, contabilizando a duração de 1 hora e 40 minutos. Para a presente investigação, foi necessário levar em conta os dois períodos que eram realizados os HTPCs, sendo manhã e tarde. Vale ressaltar que ambos os encontros seguem e compartilham da mesma proposta.

A escolha da unidade escolar levou em conta o fato de pertencer a uma rede cuja proposta de trabalho tem se fundamentado nos princípios da educação inclusiva, bem como ser conhecida entre os munícipes por ser uma escola comprometida e estar empenhada em avançar com o processo de escolarização de todos os alunos.

Dessa forma, foi importante conhecer os encontros do HTPC por meio de uma pesquisa documental, com o levantamento dos registros documentados no período de 2019 e 2020. O ano de 2019 pode ser considerado para o estudo como um período de referência por não ter sofrido mudanças em seu direcionamento. Diferentemente do ano de 2020, em que todos fomos surpreendidos pela pandemia do Covid-19¹², e para conter a disseminação da situação foi utilizada como medida emergencial o isolamento social, quando a escola vivenciou um outro contexto escolar, com o afastamento de atividades escolares de forma presencial, e transferindo para atividades virtuais.

É inegável que para dar seguimento à escolarização dos alunos, foi necessário se pensar em uma nova organização do espaço, do tempo e do trabalho escolar ao levar em conta os recentes aspectos do cenário pandêmico. O trabalho do professor se intensificou e consequentemente a formação continuada de professores também acompanhou essas determinações. Neste formato, os encontros formativos do ano de 2020 foram realizados de forma remota, utilizando de canais de comunicação como *WhatsApp*, nos quais eram encaminhadas as propostas de atividades para cada encontro. Um grande desafio para todos os profissionais da educação!

¹² A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China ocasionando o enfrentamento à pandemia com medidas de distanciamento social.

A escolha dos anos de 2019 e 2020 foi motivada pelo fato de que a coleta de dados foi realizada nos anos de 2021 e 2022, e era necessário ter uma referência de um ano letivo completo, incluindo o desenvolvimento da formação de professores em encontros nos HTPCs. Assim, decidiu-se utilizar os anos anteriores à coleta, acreditando que dessa forma, os professores teriam vivenciado um ano letivo completo desses encontros.

2.3 Fonte de dados

A fim de obtermos acesso aos materiais relacionados ao objeto de estudo, contamos com a ajuda e informações fornecidas pelos gestores da escola. Para coleta e geração dos dados, foi necessário buscar arquivos da escola, pistas e registros documentais que pudessem conter informações relevantes sobre a formação continuada de professores em serviço, realizada no ambiente escolar durante o HTPC. Sendo eleitos os documentos descritos no quadro 2.

Quadro 2 - Documentos norteadores dos HTPCs

| Documentos | Descrição |
|--|---|
| Projeto Político Pedagógico (PPP) | Caracterização, concepções, propostas, metas e objetivos da escola, bem como a formação de professores. |
| Prontuários ¹³ dos professores e alunos | Caracterização da gestão escolar, professores e alunos |
| Agenda de formação (2019 e 2020) | Contendo a temática e/ou assunto, objetivo(s), pauta e ações propostas para o presente encontro: HTPC. |
| Atas dos HTPCs (2019) e textos discutidos | Relato dos professores participantes dos encontros dos HTPCs presenciais, sendo a cada encontro um professor é selecionado para ser o escriba da Ata. |
| Relatórios dos HTPCs (2020) | Relato dos professores dos HTPCs remotos. Todos os professores realizaram relatórios dos referidos encontros. |
| Textos discutidos (2019 e 2020) | Conjunto de conhecimentos que discute sobre assuntos e/ou temáticas educacionais contendo conceitos, justificativas, relevâncias, sugestões e/ou exemplos de estratégias pedagógicas. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dantas (2016).

¹³ Os prontuários dos professores são pastas com dados pessoais, acadêmicos e profissionais. Quanto aos prontuários dos alunos compostos por informações pessoais e acadêmicas, assim como outros documentos considerados importantes para a escolarização do mesmo.

O *PPP* foi selecionado para análise documental da pesquisa com o objetivo de caracterizar o contexto teórico-metodológico da escola em estudo, além de fornecer elementos relevantes para a compreensão da formação continuada de professores e até do próprio HTPC. Para complementar as informações, recorreremos aos *Prontuários*¹⁴ dos professores e alunos com a intenção de caracterizar os atores que participam deste contexto escolar.

As *Atas dos HTPCs* foram utilizadas como documentos-referência para a consulta dos dados referentes ao ano de 2019. Quanto ao ano de 2020, por conta do cenário pandêmico e o afastamento de todos os profissionais da unidade escolar, a forma que utilizaram para registro dos HTPCs, assim como referentes a formação continuada daquele ano foi através da escrita de *Relatórios*. Cada professor realizou seu relatório de acordo com a proposta do encontro, e a orientadora pedagógica fez o recebimento e arquivou os documentos em pastas.

E as *Agendas de Formação* foram complementares à documentação em análise referente em ambos os anos, contendo informações relevantes como a temática/assunto, objetivos, pauta e ações dos encontros.

Somam-se aos documentos referidos, os *textos discutidos* desses encontros com objetivo de identificar, complementar a discussão, pois tratavam de modo geral de conteúdos pedagógicos ao apresentar conceitos, relevância do estudo, desafios no contexto da sala de aula, sugestões de estratégias de ensino e dentre outros aspectos substanciais para o planejamento das aulas dos professores, bem como outras ações que podem ser desenvolvidas na escola.

Como informamos anteriormente, os documentos que compuseram nossa coleta de dados foram os de 2019 e 2020, as justificativas sobre os anos escolhidos também apresentadas no item 2.2.

2.4 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora em visitas à escola durante o segundo semestre de 2021 e se estendeu até o primeiro semestre de 2022. Quanto ao procedimento de coleta destes dados foi realizado conforme apresentado no quadro 3 e cujas etapas se encontram descritas na sequência.

Quadro 3 - As etapas e as descrições do processo de coleta de dados

| Etapas | Descrição |
|---------------|--|
| Etapa I | Comitê de Ética |
| Etapa II | Autorização do responsável pelo departamento municipal da educação, e também do responsável pela unidade escolar para a realização da pesquisa |
| Etapa III | Solicitação dos documentos |

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Etapa I do procedimento de coleta, compreendendo que o campo de estudo é um contexto escolar e que, de certa forma, envolveram seres humanos, foi necessário seguir e cumprir todos os procedimentos éticos necessários para a realização da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 2012) sendo encaminhado para o Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, cuja aprovação ocorreu em 22/09/2021, por meio do Parecer CEP nº 4.862.279 (Anexo 1).

Concomitantemente, é descrito como Etapa II da pesquisa, foram realizados dois encontros no município lócus da pesquisa, sendo um com a diretora do Departamento Municipal da Educação (DME) e, outro, com a diretora da escola municipal, para solicitar autorização para a execução do estudo.

Num primeiro momento, o projeto foi apresentado à diretora do DME, com a finalidade de mostrar, de maneira sucinta, o objetivo do estudo e solicitar a autorização para o seu desenvolvimento em uma das escolas de Ensino Fundamental - ciclo I.

Após o aceite e a sinalização positiva do Departamento de Educação para o desenvolvimento do estudo, elaboramos um ofício solicitando a autorização para a realização da pesquisa (Apêndice I e II) e uma cópia do projeto, contendo as informações pertinentes sobre a temática e o percurso investigativo do estudo, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III). Tais documentos foram enviados via correio eletrônico, com uma mensagem explicativa para a diretora do DME, com uma cópia para a Supervisora Pedagógica do Ensino Fundamental I e II. Do mesmo procedimento ocorreu em relação a diretora e a orientadora pedagógica da unidade escolar (UE) definida para a realização do estudo.

Com todas as autorizações efetuadas e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), procedemos à fase de coleta de dados, inicialmente, por meio da solicitação de acesso aos documentos relacionados ao HTPC, dos anos de 2019 e 2020. A gestão da escola separou e organizou os documentos solicitados (Descritos no quadro 2), juntamente com o termo de

empréstimo contendo descritos os materiais que foram disponibilizados, assim como a data de devolução. Tal termo foi lido e assinado pela pesquisadora. Com exceção dos prontuários e o PPP, foi necessário realizar visitas à escola para ter acesso aos dados.

2.5 Procedimentos de organização e análise dos dados

Segundo Alves-Mazzotti (2002), o momento de análise dos dados é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha todo o percurso da investigação. À medida que os dados foram coletados, procurou-se identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoamento às anteriores, o que, por sua vez, nos levou a buscar novos dados, complementares e/ou específicos, que nos possibilitaram interpretações, num processo de sintonia fina, o qual acompanha a pesquisadora na direção de uma análise cada vez mais refinada dos dados gerados, nos proporcionando criar hipóteses teóricas e argumentos explicativos.

Neste sentido, a análise dos dados foi precedida de um trabalho de organização, seguindo as orientações de acordo com os estudos Cellard (2008), que sugere duas etapas para realização da Análise Documental: a análise preliminar e a análise propriamente dita.

Assim, a princípio houve uma análise preliminar, de acordo com nossa interpretação e reflexão sobre os dados, isso envolveu o estudo do contexto, da autenticidade e a confiabilidade do texto documental, sua natureza, elaboração de conceitos-chave e busca da lógica interna do documento, como proposto por Cellard (2008).

Para organizar e realizar o tratamento dos dados na direção descrita, os resultados preliminares foram organizados por meio de dois quadros em apêndices I e II, um para os dados do ano 2019 e outro para o ano de 2020, contendo quatro colunas com os seguintes itens específicos: i) numeração ordinal dos encontros; ii) data; iii) assunto(s) ou temática(s); iv) objetivo(s); v) atividades e/ou estratégias desenvolvidas. Na qual, registramos se houve discussão ou apontamentos sobre o PAEE.

Após a organização e escrita das informações acima, de acordo com os itens elencados nos quadros, foi realizada a análise propriamente dita, que consistiu na seleção das informações mais significativas e que possibilitaram a elucidação e reflexão sobre o objeto de estudo. Bem como, contribuir com nosso processo de compreensão e argumentação teórica a partir dos dados

documentais, desde a apresentação, análise e discussão, realizada por meio de dois eixos temáticos, cada qual subdividido em unidades de análise como podem ser visualizados no quadro 4. Para melhor compreensão do leitor sobre o processo de análise, o quadro ainda conta com a descrição e o documento de referência utilizado para análise.

Vale destacar que tais eixos temáticos foram elegidos com base no referencial teórico do estudo que nos mostrou a importância de assuntos e/ou temáticas trabalhadas na formação continuada em serviço, além de demonstrar a presença de saberes que são relevantes no que diz a respeito à atuação do professor na perspectiva da educação inclusiva.

Quadro 4: Eixos e unidades de análise dos documentos com descrição e documento de referência

| Eixos temáticos | Unidades de Análise | Descrição | Documento(s) de referência |
|---|--|---|---|
| I - Assuntos e/ou Temáticas discutidas nos HTPCs | 1 - Gerais 2 - Específicos | Assuntos e/ou temáticas discutidas nos HTPCs pertinentes para o fazer pedagógico; Dentro do fazer pedagógico de forma geral, o que tem de específico que possa atender os alunos PAEE. | Agenda de formação (2019 e 2020). |
| II - Aspectos específicos e a relação com os saberes docentes | 1 - Atitudinal 2 - Procedimental 3 - Relacionados às características pessoais do professor 4 - Conceitual 5 - Contextual | Os saberes que os pesquisadores julgaram necessários e importantes para a prática pedagógica inclusiva de acordo com Nozi (2013) abordados no referencial teórico do presente estudo. | Atas (2019), relatórios (2020) e material de estudo dos encontros (textos). |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para analisar o primeiro Eixo Temático I - *Assuntos e/ou Temáticas discutidas nos HTPCs*, utilizamos das *Agendas de Formação* para explicar sobre os assuntos gerais do fazer pedagógico, assim como os específicos que possam atender os alunos PAEE numa perspectiva inclusiva.

Quanto ao Eixo Temático II - *Aspectos específicos e a relação com os saberes docentes*, nos atentamos a aprofundar a leitura dos documentos norteadores, as *Atas* de 2019 e *Relatórios* de 2020, para analisar e discutir sobre os conteúdos específicos sobre a educação inclusiva que são contemplados nos respectivos encontros formativos. Para esta análise, foram selecionados os encontros que contém temáticas/e ou assuntos que são pertinentes para a discussão, ou seja, que dialogam com a especificidade dos alunos PAEE, sendo seis encontros para o ano de 2019

e três encontros para o ano de 2020. Para o ano de 2019 foram analisados por meio das Atas e os textos de estudo, já em 2020 foram utilizados os relatórios dos professores e texto quando se fizeram presentes.

Portanto, é importante salientar que as análises realizadas não se limitaram apenas aos encontros em si, mas sim, abordaram as temáticas discutidas durante os encontros, a fim de gerar dados para a pesquisa.

Para o tratamento dos dados discutidos no Eixo Temático II, foi necessário digitalizar as Atas e os relatórios com auxílio do *Aplicativo Text Scanner* que disponibilizaram tais textos em documentos do *Word*. Após, foram importados para o Programa *Atlas.Ti*, que possibilitou realizar a leitura dos referidos textos e selecionar as citações que se fizeram importantes para a pesquisa, assim como codificá-las e caracterizá-las de acordo com o referencial teórico desta pesquisa, de modo específico, no estudo de Nozi (2013) sobre os saberes necessários para a formação de professores na perspectiva inclusiva.

Para a apresentação dos excertos das escritas dos professores retirados das *Atas* e *Relatórios* que se fazem relevantes para o estudo, foi definido que os nomes dos professores responsáveis ficariam em sigilo, ao utilizar somente o substantivo abreviado “*Prof.*” e um número que lhe seja correspondente na escrita da dissertação de acordo com o quadro 6 e 7 da próxima seção, quando necessário se referir a algum deles. Dessa forma, todas as permissões e cuidados éticos foram tomados, respeitando todas as diretrizes do CEP da UNESP.

Quanto aos textos de referência para estudo, foi tratado neste estudo, de uma forma dinâmica, sintetizando pontos fundamentais para a pesquisa, sem apresentar fragmentos. Entretanto, em um dos encontros de 2020 não foram localizados os relatórios dos professores o que prejudica na compreensão da dinâmica e conteúdo do encontro. Nesse caso, fragmentos dos textos de referência para estudo poderiam colaborar na compreensão.

Exposto o percurso investigativo, apresentamos a descrição, análise e discussão dos dados na seção 3.

SEÇÃO 3 – O DIÁLOGO COM OS DADOS EMPÍRICOS

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (FREIRE, 1996, p.25).

Feitos os esclarecimentos referentes ao percurso investigativo, a partir daqui, apresentamos o diálogo com os dados empíricos. Para esse fim, retomamos os questionamentos iniciais: *Qual a realidade da formação de professores em serviço frente à inclusão escolar? De que maneira os espaços formativos de professores estão configurados a corroborar com os saberes necessários ao processo de inclusão escolar com foco nas especificidades de alunos PAEE?*

Relembrando ao leitor, as indagações que permearam nosso estudo e objetivaram responder ao problema de investigação, a seguir, descrevemos os resultados da pesquisa, seguidas de sua análise e discussão dos dados. Cada item, foi analisado à luz dos pressupostos teóricos eminentes do referencial teórico apresentado neste texto.

Essas discussões e resultados embasaram-se em uma leitura atenta de forma analítica e reflexiva para apresentar pontos que dialogam com aportes teóricos da temática em questão, que são evidenciados com base nos documentos norteadores dos encontros formativos, descritos no quadro 2, da seção anterior. Para expor esta seção, os resultados são divididos em dois eixos temáticos de análise:

O primeiro eixo temático apresenta os dados sobre *Assuntos e/ou temáticas tratadas nos HTPCs*, bem como suas unidades de análise entre *geral e específico*.

No segundo eixo temático, *Aspectos específicos e a relação com os Saberes Docentes*, são aprofundados os assuntos e/ou temáticas tratadas nos HTPCs com enfoque específico sobre a educação inclusiva, no qual, procuramos identificar e discutir sobre os saberes docentes necessários na perspectiva inclusiva de acordo com Nozi (2013).

Antes de iniciar os resultados e discussões dos eixos temáticos, apresentamos, alguns aspectos relacionados à caracterização do contexto da pesquisa. A intenção é que o leitor tenha acesso à descrição do espaço físico e organizacional, o quadro de profissionais vigentes e os alunos matriculados na unidade escolar (UE). Assim como, uma breve descrição de como foram realizados os encontros do HTPC e a proposta de formação continuada em serviço nos referidos anos da pesquisa (2019 e 2020).

3.1 Caracterização do contexto da pesquisa

3.1.1 A Unidade Escolar (UE): alguns aspectos

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) - ciclo I (1º ao 5º ano), localizada no interior do Estado de São Paulo em um bairro central da cidade, próxima a outras duas unidades escolares. Sendo uma delas, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), e outra Escola Estadual (EE) que atende o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A comunidade local atendida pela escola é compreendida como bem diversificada, composta por famílias de diferentes bairros da zona rural e urbana, com diferentes históricos de vida socioeconômico e cultural, definidas como pessoas de classe média/baixa. A maioria das famílias são participantes ativas da vida escolar das crianças por meio de reuniões bimestrais para dialogar sobre o rendimento escolar, no auxílio de lições de casa e demais eventos promovidos pela escola, como apresentações de alunos em datas comemorativas ou finalizações de projetos escolares.

Em termos de espaço físico, a UE é constituída por um prédio em alvenaria com três pavilhões: O primeiro pavilhão é composto por salas administrativas designadas para a direção escolar, coordenação pedagógica, secretaria, sala dos professores, banheiros e almoxarifado para materiais escolares. O segundo pavilhão contém dez salas de aulas destinadas às turmas de 1º ao 5º ano, a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), a biblioteca, sala de informática e uma sala pequena utilizada tanto para o Apoio Pedagógico quanto para encontros do HTPC. O terceiro pavilhão localiza-se o refeitório, a cozinha, almoxarifado de produtos de limpeza, e banheiros (um masculino, um feminino e um adaptado para acessibilidade). A escola ainda conta com parque, quadra coberta com arquibancada utilizada para as aulas de Educação Física, recreações e demais eventos escolares.

No espaço interno das salas de aulas estão disponíveis aproximadamente 30 carteiras e cadeiras, dois quadros-negros, mesa e cadeira almofadada para o professor, armários, ventiladores e uma televisão de 32 polegadas de tela plana com adaptadores de *USB* e *HDMI*. Também, encontramos expostos nas paredes das salas, cartazes pedagógicos com alfabeto, numerais, silabários, auxiliares de produção de texto, dentre outros.

Quanto a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), encontramos um espaço físico dotado de mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos

específicos (BRASIL, 2009). Isto é, um ambiente pedagógico com lousa, aparelho de som, notebook, computador, mesa redonda e quatro cadeiras. Inclui também armários com cadernos, pastas, atividades impressas, materiais escolares¹⁵, brinquedos, jogos educativos e recursos pedagógicos¹⁶. Nas paredes da sala há painéis pedagógicos com numerais, alfabeto ilustrado com as letras de imprensa e cursiva (maiúsculas e minúsculas), silabário simples e cartaz com números e quantidades.

A SRM é o espaço de atuação do professor especialista em Educação Especial que oferece apoio e suporte específicos às necessidades educacionais dos alunos atendidos no contexto escolar. Portanto, este especialista atua como colaborador no processo de escolarização dos alunos PAEE, ao identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos para potencializar a participação destes alunos em sala de aula, conforme descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Quanto à participação dos alunos neste espaço, é organizada de forma individual ou em pequenos grupos de acordo com especificidades em comum, com propostas de atividades de leitura e escrita, operações fundamentais da Matemática e aperfeiçoamento de habilidades motoras, bem como, a ampliação de oportunidades de expressão e comunicação por meio das artes, músicas e movimento.

Como mencionamos anteriormente, a escola também possui uma biblioteca e a sala de informática. Na biblioteca encontramos um acervo de livros didáticos, literatura, revistas, histórias em quadrinhos, dicionários etc., onde os alunos podem realizar empréstimos de livros, e os professores podem encontrar um ambiente para leitura de histórias para turma. Na sala de informática são oferecidas atividades significativas que acompanham e complementam das propostas curriculares da sala de aula regular por meio do uso de computadores que contam com jogos educativos e acesso à internet.

Em termos de acessibilidade, o espaço escolar está dotado de pisos antiderrapantes e dispõe de rampas e corrimãos à entrada e à saída, para ter acesso à área administrativa, às salas de aula, à quadra esportiva, o refeitório e banheiros. Assim, existe a possibilidade de que um aluno que utiliza de cadeiras de roda para locomover-se na escola, possa percorrer por todos os espaços escolares com mais facilidade, assim como, para os demais outros alunos que precisarem.

¹⁵ Entre os materiais escolares estão: lápis de escrever, lápis de cor, borrachas, canetinhas, tintas guache, giz, folhas de sulfite e dentre outros.

¹⁶ Quanto aos recursos pedagógicos estão: alfabeto móvel, pega-varetas, jogo de sílabas, blocos lógicos, caixa tátil, esquema corporal, jogo de dama etc.

Quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido durante os anos da pesquisa (2019 e 2020), a presente escola esteve em parceria com o Sistema Aprende Brasil¹⁷, que ofereceu suporte com o Livro Didático Integrado (LDI), Consultoria Pedagógica, Aprende Brasil no formato Digital e Sistema de Avaliações. Bem como, complementou a capacitação tanto dos professores da UE, quanto da equipe gestora.

Além disso, a escola desenvolveu um projeto para alunos de 2º ao 5º ano que apresentavam dificuldades de aprendizagem em sala de aula, intitulado *Projeto Além da Sala de Aula (ASA)*¹⁸. Este projeto objetivou proporcionar momentos específicos de atividades significativas de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática para auxiliar esses alunos a superar as dificuldades e avançar na aprendizagem. Os professores responsáveis por desenvolverem as ações neste projeto, atuaram com duas turmas – a primeira turma de 2º e 3º anos e a segunda turma de 4º e 5º anos, contendo aproximadamente 12 alunos que frequentavam a sala de aula destinada ao projeto, quatro aulas durante a semana.

Por meio das informações apresentadas neste contexto escolar, observamos que a equipe gestora juntamente com auxílio da equipe pedagógica, busca organizar e proporcionar um ambiente agradável e alfabetizador para incentivar a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas na escola. Ademais, também buscam desenvolver estratégias para proporcionar condições que permitam que todos os alunos aprimorem suas habilidades cognitivas e aprendam os conteúdos necessários para atender a realidade e participar de diversas relações sociais, políticas e culturais. Essas condições são consideradas essenciais para a formação de cidadãos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Por fim, estas informações compõem, de forma sintetizada, a organização espacial e de funcionamento da escola, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, para cumprir o calendário com 200 dias letivos, que são distribuídos de segunda a sexta (das 7h às 12h20min e 12h30min às 17h50min), com seis aulas de 50 minutos e 20 minutos de intervalo, para atender a grade curricular correspondente às aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Língua Inglesa, Educação Física e Informática.

¹⁷ O Sistema de Ensino Aprende Brasil é um sistema de ensino que oferece um conjunto específico de soluções para a rede municipal. Para mais informações, link de acesso: <https://sistemaaprendebrasil.com.br>.

¹⁸ É um projeto desenvolvido pela rede municipal, que atingiu as onze escolas do Ensino Fundamental nos anos da pesquisa. Os professores atuantes neste projeto, eram concursados ou contratados via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) por meio de processo seletivo.

3.1.2 A Equipe Escolar

Neste próximo item, apresentamos a caracterização da equipe escolar ativa nos anos da pesquisa (2019 e 2020), formada por gestores, professores, auxiliares de vida escolar, e demais funcionários.

Iniciamos aqui, com a caracterização da gestão escolar no ano de 2019 composta por diretor escolar, assistente de direção e orientador pedagógico¹⁹, conforme caracterizado no quadro 5. Destacamos que a mesma equipe permaneceu na UE no ano de 2020.

Quadro 5 – Caracterização da gestão escolar no ano de 2019 - 2020

| Cargo | Gênero | Idade na época | Formação (graduação e pós-graduação) | Histórico Profissional (tempo de atuação) |
|-----------------------|--------|----------------|--|--|
| Diretor Escolar | F | 38 | Letras, Pedagogia, Psicopedagogia e Especialização em Gestão Escolar | 17 anos na educação e na UE, sendo 10 anos como professora e 7 anos na gestão escolar (3 anos como assessora de direção e 4 anos na direção). |
| Assistente de Direção | F | 41 | Pedagogia, Psicopedagogia, Especialização em Gestão Escolar e Educação Especial | 16 anos na educação, sendo 12 anos como professora e 4 anos como assessora de direção. Desses anos, 9 anos foram na UE estudada. |
| Orientador Pedagógico | F | 47 | Magistério, Pedagogia, Psicopedagogia, Especialização em Gestão Escolar e Supervisão Escolar | 28 anos na educação, sendo 11 anos como professora, 2 anos como assessora de direção, 3 anos como coordenadora no Departamento de Educação, 1 ano na direção, 9 anos como supervisora de ensino, e 2 anos na orientação pedagógica da UE estudada. |

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as informações, os dados nos permitem traçar um perfil da gestão escolar que se encontrava em atividade no período da pesquisa. As gestoras são do gênero feminino com idade aproximada entre 30 e 50 anos de idade.

Quanto à formação inicial, ambas profissionais têm graduação em Pedagogia, sendo que a diretora da escola conta com o curso de Letras e a orientadora pedagógica com o Magistério. Quanto à formação continuada, identificamos que o curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar se fez presente em ambas as formações, o que nos permite inferir a preocupação com o

¹⁹ Optamos em utilizar o termo *Orientadora Pedagógica*, visto que é como consta no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (2019). Contudo, é possível verificar que nas escritas das Atas e Relatórios dos HTPCs, alguns professores mencionaram-na como coordenadora pedagógica. Dessa forma, compreendemos que ambos os termos são reconhecidos como sinônimos.

conhecimento em sua área de atuação por ambas as gestoras. Observamos ainda que houve uma busca por capacitação na área da Psicopedagogia, possivelmente com o objetivo de fornecer subsídios para a resolução de problemas de aprendizagem no contexto escolar. No que diz a respeito do conhecimento específico em Educação Especial, identificamos que apenas a assessora de direção possui formação na área.

Com relação à atuação, é possível observar uma experiência em sala de aula antes de exercerem o cargo de gestão. A diretora escolar, primeiramente, passou pela experiência de professora e assistente de direção, antes de ocupar o cargo atual. Quanto à assessora de direção, antes de assumir o cargo teve experiência como professora. Já a orientadora pedagógica, passou por diversos cargos, sendo professora, assistente de direção, diretora escolar, além de ter participado da equipe do DME.

Destacamos, aqui, de acordo com Capellini (2012), a importância do papel da gestão que é decisivo no que diz a respeito a fomentar e incentivar o processo inclusivo, motivando a equipe a superar as dificuldades encontradas no ambiente escolar. Além disso, que deve objetivar o desempenho de todos os alunos, desenvolvendo um currículo significativo, formação para os profissionais, dentro outros aspectos relevantes de acordo com Orsati (2013).

Nesse sentido, a atual equipe gestora apresenta experiência profissional e uma formação que podem subsidiar tais demandas educativas de uma escola, assim compreendemos que a gestão escolar apresenta aspectos positivos de acordo com a experiência e a formação apresentadas, contudo, não identificamos a presença de um curso ou uma formação específica sobre a educação inclusiva.

Vale destacar que, ao obter os dados sobre a equipe gestora, identificamos que estão nos devidos cargos comissionados por indicação de secretários da educação e, embora sejam efetivas, há de considerar os inconvenientes de um cargo de gestão comissionado, por indicação, ao invés de concurso público de acesso.

Quanto aos demais profissionais do núcleo operacional que compõem a equipe escolar durante os anos da pesquisa, encontramos, um agente de organização escolar, dois professores readaptados (um dos professores na função de auxiliar de secretaria escolar e o outro responsável pela manutenção da biblioteca), seis agentes de serviços diversos (auxiliares de limpeza, cozinheiros e inspetores) e sete auxiliares de vida escolar (AVE).

Em destaque e de importância para o estudo, o AVE em provimento de cargo efetivo com exigência de formação a nível de ensino médio completo, realiza o trabalho de apoio e suporte aos alunos PAEE, quais destacamos:

- i) Participar de cursos, reuniões e encontros de formação continuada;
- ii) Auxiliar os alunos nas execuções das atividades relacionadas à higiene, troca de vestuário e higiene bucal;
- iii) Acompanhar e auxiliar os alunos no momento de alimentação;
- iv) Auxiliar quanto a mobilidade dos alunos nos diferentes espaços educativos;
- v) Estimular os alunos quanto a organização e participação nas atividades em sala de aula, extracurriculares e complementares.

Portanto, este profissional tem como função auxiliar na higiene e alimentação, bem como acompanhar na realização de atividades escolares dos alunos PAEE que necessitam desse tipo de apoio mais individualizado durante as aulas.

Dentre estas atribuições, uma tomou nossa atenção, sobre a preocupação da rede de ensino em colocar o AVE em processo formativo ao participar de cursos, reuniões e encontros de formação. Uma vez que, a temática de pesquisa demonstra a importância e necessidade de os professores estarem processo formativo, e aqui, identificamos um outro profissional que também é proporcionado para que esteja neste processo. Nesse sentido, destacamos e compreendemos que seja proporcionado não somente para os professores ou o AVEs, mas sim, para toda a equipe escolar, para que assim todos estejam engajados com o conhecimento na perspectiva inclusiva, e que juntos possam trabalhar na construção de uma escola para todos.

Com relação à equipe pedagógica da UE, apresentamos nos quadros 6 e 7, a caracterização dos professores que pertenciam à equipe pedagógica no ano de 2019 e 2020. Nestes quadros, estruturamos informações que dizem respeito a aspectos de caráter pessoal, como gênero e idade, a formação inicial e continuada. Também descrevemos o histórico profissional, o cargo e atuação nos respectivos anos de pesquisa.

No ano de 2019, a equipe de professores contou com 26 profissionais. Sendo, 20 professores de educação básica I (PEB I) responsáveis pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História e um PEB I responsável pelas aulas de informática. E cinco professores da educação básica II (PEB II), sendo dois de Língua Inglesa, um de Educação Física, um de Arte e um especialista em Educação Especial, de acordo com o quadro 6.

Quadro 6 - Caracterização dos professores que atuaram no ano 2019

| Prof. | Gênero | Idade na época | Cargo e Atuação | Formação (graduação e pós-graduação) | Histórico profissional (atuação) | Atuou com aluno (s) PAEE? |
|-------|--------|----------------|-----------------|---|-------------------------------------|---------------------------|
| 1 | F | 47 | PEB I - 1° A | Pedagogia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia | 6 anos na educação e 3 anos na UE | Sim |
| 2 | F | 44 | PEB I - 1° B | Pedagogia e História | 22 anos na educação e 8 anos na UE | Não |
| 3 | F | 30 | PEB I - 1° C | Letras e Pedagogia | 6 anos na educação e 2 anos na UE | Não |
| 4 | F | 30 | PEB I - 1° D | Pedagogia e Especialização em Alfabetização e linguagem | 7 anos na educação e 1 ano na UE | Não |
| 5 | F | 29 | PEB I - 2° A | Pedagogia, Neuropsicopedagogia e Psicomotricidade | 8 anos na educação e 2 anos na UE | Não |
| 6 | F | 30 | 2° B | Pedagogia | 6 anos na educação e 5 anos na UE | Sim |
| 7 | F | 37 | PEB I - 2° C | Pedagogia e Especialização em Alfabetização | 10 anos na educação e 4 anos na UE | Sim |
| 8 | F | 47 | PEB I - 2° D | Pedagogia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia | 25 anos de educação e 2 anos na UE | Sim |
| 9 | F | 59 | PEB I - 3° A | Pedagogia e Psicopedagogia | 18 anos na educação e 4 anos na UE | Sim |
| 10 | F | 32 | PEB I 3° B | Pedagogia | 9 anos na educação e na UE | Não |
| 11 | F | 33 | PEB I - 3° C | Pedagogia, Neuropedagogia e Especialização em Educação Especial | Não consta | Sim |
| 12 | F | 49 | PEB I - 3° D | Pedagogia e Psicopedagogia | 17 anos na educação e 2 na UE | Sim |
| 13 | F | 53 | PEB I - 4° A | Pedagogia, Psicopedagogia e Neurociência | 29 anos na educação e 10 anos na UE | Sim |
| 14 | F | 45 | PEB I - 4° B | Pedagogia e Psicopedagogia | 13 anos na educação e 4 anos na UE | Não |
| 15 | F | 35 | PEB I - 4° C | Pedagogia e Psicopedagogia | 15 anos na educação e 1 na UE | Sim |
| 16 | F | 68 | PEB I - 4° D | Pedagogia, Psicopedagogia e Especialização em Gestão Escolar | 35 anos na educação e 12 anos na UE | Sim |

| | | | | | | |
|----|---|----|---|--|------------------------------------|-----|
| 17 | F | 53 | PEB I - 4° E | Pedagogia | Não consta | Não |
| 18 | F | 48 | PEB I - 5° A | Pedagogia | 8 anos na educação e 3 na UE | Não |
| 19 | F | 50 | PEB I - 5° B | Pedagogia | 29 anos na educação e 9 na UE | Não |
| 20 | F | 54 | PEB I - 5° C | Pedagogia, História, Neuropsicopedagogia, Especialização em Educação Especial e Gestão escolar | 23 anos na educação e 7 anos na UE | Não |
| 21 | F | 32 | PEB II - Educação Especial | Pedagogia e Especialização em Educação Especial | 9 anos na educação e 1 ano na UE | Sim |
| 22 | F | 47 | PEB II - Educação Física | Educação Física e Pedagogia | 27 anos de educação e 6 na UE | Sim |
| 23 | M | 33 | PEB II – Língua Inglesa e Educação Especial | Letras e Especialização em História Social | 11 anos na educação e 1 ano na UE | Sim |
| 24 | M | 28 | PEB II – Língua Inglesa | Letras | Não consta | Sim |
| 25 | F | 53 | PEB II - Arte | Arte | Não consta | Sim |
| 26 | F | 48 | PEB I - Informática | Pedagogia, Arte, Especialização em Educação Infantil, Musicalidade e Educação Especial | 2 anos na educação e na UE | Sim |

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas dos prontuários dos professores. As marcações em cinza claro destacam os professores que permaneceram atuando na UE nos anos da pesquisa.

Logo em 2020, a equipe pedagógica contabilizava 27 professores, que correspondiam a 21 PEB I - sendo 20 professores polivalentes e um professor de informática. Quanto ao PEB II, contavam com seis professores, sendo um de Educação Física, dois de Arte, um de Educação Especial, e um professor responsável tanto com aulas de Língua Inglesa, quanto atuante na Educação Especial, conforme o quadro 7.

Quadro 7 - Caracterização dos professores que atuaram no ano 2020

| Prof. | Gênero | Idade na época | Cargo e Atuação | Formação (graduação e pós-graduação) | Histórico profissional (atuação) | Atuou com aluno (s) PAEE? |
|-------|--------|----------------|-----------------|---|--|---------------------------|
| 1 | F | 45 | PEB I - 1° A | Pedagogia, Psicomotricidade, Neuropedagogia e Neuropsicopedagogia | 20 anos na educação e 5 anos na UE | Sim |
| 2 | F | 45 | PEB I - 1° B | Pedagogia e História | 23 anos na educação e 9 na UE | Não |
| 3 | F | 50 | PEB I - 1° C | Letras e Pedagogia | 23 anos na educação e 1 ano na UE | Não |
| 4 | F | 49 | PEB I - 2° A | Pedagogia, Arte, Psicopedagogia, Especialização em Educação Especial e Gestão escolar | 15 anos na educação e 4 anos na UE | Sim |
| 5 | F | 48 | PEB I - 2° B | Pedagogia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia | 7 anos na educação e 4 anos na UE | Não |
| 6 | F | 33 | PEB I - 2° C | Pedagogia e Especialização em Alfabetização e linguagem | 10 anos na educação e na UE | Não |
| 7 | F | 42 | PEB I - 2° D | Pedagogia e Especialização em Alfabetização | 18 anos na educação e 2 anos na UE | Não |
| 8 | F | 31 | PEB I - 3° A | Pedagogia e Especialização em Educação Especial | 7 anos na educação e 6 anos na UE | Não |
| 9 | F | 60 | PEB I - 3° B | Pedagogia e Psicopedagogia | 19 anos na educação e 5 anos na UE | Sim |
| 10 | F | 46 | PEB I - 3° C | Pedagogia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia | 18 anos na educação e 3 anos e 2 meses na UE | Sim |
| 11 | F | 44 | PEB I - 3° D | Pedagogia, Neuropedagogia e Especialização em Educação Especial | 1 ano na educação e na UE | Sim |
| 12 | F | 31 | PEB I - 4° A | Pedagogia | 7 anos na educação e 1 ano na UE | Sim |
| 13 | F | 54 | PEB I - 4° B | Pedagogia, Psicopedagogia e Neurociência | 30 anos na educação e 11 anos na UE | Não |
| 14 | F | 69 | PEB I - 4° C | Pedagogia e Psicopedagogia | 36 anos na educação e 13 anos na UE | Sim |

| | | | | | | |
|----|---|----|--|--|------------------------------------|-----|
| 15 | F | 26 | PEB I - 4° D | Pedagogia, Psicopedagogia e Especialização em Gestão escolar | 4 anos na educação e 1 ano na UE | Sim |
| 16 | F | 51 | PEB I - 5° A | Pedagogia | 30 anos na educação e 10 na UE | Sim |
| 17 | F | 46 | PEB I - 5° B | Pedagogia e Psicopedagogia | 14 anos na educação e 5 anos na UE | Não |
| 18 | F | 40 | PEB I - 5° C | Pedagogia e Letras | 12 de atuação e 7 na UE | Sim |
| 19 | F | 55 | PEB I - 5° D | Pedagogia | 24 anos na educação e 8 anos na UE | Sim |
| 20 | F | 26 | PEB I - 5° E | Pedagogia | 4 anos na educação e 1 ano na UE | Não |
| 21 | F | 33 | PEB II - Sala de recurso | Pedagogia e Especialização em Educação Especial | 9 anos na educação e 2 anos na UE | Sim |
| 22 | M | 42 | PEB II - Sala de Recursos e Língua Inglesa | Letras, Pedagogia, Psicomotricidade e Especialização em Educação Especial | 10 anos na educação e 1 ano na UE | Sim |
| 23 | F | 48 | PEB II - Educação Física | Educação Física e Pedagogia | 28 anos de educação e 7 anos na UE | Sim |
| 24 | M | 35 | PEB II – Língua Inglesa | Letras | 4 anos na educação e 1 ano na UE | Sim |
| 25 | F | 48 | PEB II - Arte | Pedagogia, Arte, Especialização em Educação Infantil, Musicalidade e Educação Especial | 7 anos na educação e 2 anos na UE | Sim |
| 26 | F | 46 | PEB II - Arte | Arte, Pedagogia, Psicopedagogia, Especialização em Libras e Educação Especial | Não consta | Sim |
| 27 | F | 49 | PEB I - Informática | Pedagogia | 7 anos de educação e 6 na UE | Sim |

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas dos prontuários dos professores. As marcações em cinza claro destacam os professores que permaneceram atuando na UE nos anos da pesquisa.

De acordo com os quadros 6 e 7, são possíveis de serem visualizados por meio do destaque na cor cinza claro, os 12 profissionais que permaneceram atuantes na mesma UE durante os anos da pesquisa - 2019 e 2020. Enquanto, 15 professores, provavelmente, estavam

trabalhando em outras escolas e vieram por meio da atribuição de classe realizada no início do ano que permite a mudança de escola ou contratado por meio do processo seletivo. Dessa forma, percebemos que aproximadamente metade da equipe escolar são professores que chegam de outras escolas, onde são necessárias ações para que se sintam pertencentes ao grupo e informados sobre assuntos pertinentes ao novo contexto de atuação.

No que diz respeito ao perfil dos professores atuantes nos referidos anos, foi possível de verificar que a maior parte dos professores é do gênero feminino em ambos os anos, contudo, no ano de 2019 havia um professor e 25 professoras, enquanto em 2020 aumentou o quadro masculino com dois professores e 25 professoras. Quanto à média de idade dos professores em ambos os anos, está entre 29 a 60 anos, sendo que os professores mais jovens possuem 26 anos e o com mais idade, 68 anos. A diferença entre o professor mais novo e o de mais idade é de 42 anos, o que nos permite afirmar que temos no grupo, professores que nasceram, se formaram e foram desenvolvendo sua profissão em contextos históricos diferentes.

Outro ponto que verificamos por meio dos dados, é sobre a formação de professores. No ano de 2019, 10 professores possuíam somente o nível superior completo e 16 com o nível de especialista. Enquanto em 2020 nove professores com graduação e 18 concluíram o curso de *Pós-Graduação Lato Sensu*. Dessa forma, identificamos uma busca por parte dos professores quanto à formação ao se especializarem em diversos cursos com conhecimentos diversos dentro da grande área da educação, no qual em destaque temos a Psicopedagogia e a Educação Especial. Tal busca dos professores, de acordo com Nozi (2013), pode ser considerado um dos saberes importantes: o *saber atitudinal*, que de tal forma é dispor-se a estar em *processo contínuo de formação*.

Quanto à atuação dos professores, os dados apresentam que há professores experientes com mais de dez anos de atuação, e professores novos com menos de dez anos, ou seja, que estão em fase de início de sua carreira. Destacamos que é um perfil bem versátil que no momento de planejamento de formação em serviço é necessário apoderar-se de tal aspecto, e organizar orientações pontuais para os professores que estão iniciando sua carreira e precisam deste apoio de ações formativas que favoreçam ambas as partes, os experientes e menos experientes. Além disso, este perfil nos representa como oportunidade para socializar experiências e saberes docentes em momentos formativos, com uma riqueza que é importante ser explorada.

Outro aspecto relevante nos dados da amostra, refere-se a maior parte dos professores que atuaram com as turmas contavam com um ou dois alunos PAEE. Em 2019, dos 20

professores, conhecidos como polivalentes²⁰, 10 atuaram em turmas com alunos PAEE, enquanto em 2020, dos 20 professores, 11 tiveram alunos PAEE em suas turmas. Diferentemente do professor responsável pelas aulas de informática e dos professores especialistas em Língua Inglesa, Arte, Educação Especial e Educação Física que atuaram em todas ou na maioria das turmas, assim, oportunizando atuar com alunos PAEE.

Ao considerar tal configuração heterogênea com diversas especificidades que compõe o corpo docente da escola estudada, nos direciona a alguns questionamentos sobre o planejamento dos HTPCs, assim como a formação continuada de professores em serviço desenvolvida neste espaço: Será que essa configuração tão diversificada de professores foi levada em conta nos planejamentos dos encontros formativos? Será que foi possível realizar uma formação que atenda a essa diversidade no campo da docência? Será que a formação proporcionada nesses espaços pode subsidiar os professores de diversos segmentos e com turmas diversificadas no planejamento de suas aulas? A escola de temáticas tentou abarcar a diversidade de interesses do corpo docente? Questionamentos complexos, que compreendemos como uma discussão importante e necessária que trataremos mais adiante, visto que a formação em serviço tem como propósito subsidiar o trabalho pedagógico dos professores atuantes em sala de aula.

Ao caracterizar a equipe de profissionais em atividade nos anos da pesquisa, a seguir apresentamos informações sobre os alunos matriculados neste período, de forma a verificar os alunos que são pertencentes ao PAEE.

3.1.3 Os alunos

Durante os anos da pesquisa, a escola atendeu aproximadamente 520 alunos de 6 e 11 anos de idade que frequentavam o Ensino Fundamental – ciclo I (de 1º ao 5º ano), sendo 280 no período da manhã e 240 à tarde.

Com relação aos alunos PAEE, apresentamos nos quadros 8 e 9 a caracterização dos alunos nos anos da pesquisa (2019 e 2020), os quais estruturamos a partir de informações que dizem respeito a aspectos de caráter pessoal, como gênero e idade, turma, especificidades, assim como, se é acompanhado ou não pelo AVE.

²⁰ O professor polivalente é um profissional da educação que adquire conhecimentos básicos nas diferentes áreas do conhecimento, como, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Esse papel é comumente desempenhado por pedagogos dos anos iniciais da Educação Básica.

No ano de 2019, identificamos que estão registrados 16 alunos PAEE, conforme o quadro 8.

Quadro 8 – Caracterização dos alunos PAEE matriculados no ano de 2019

| Identificação | Gênero | Idade na época | Turma | Especificidades | Com acompanhamento de AVE? |
|---------------|--------|----------------|-------|--|----------------------------|
| Aluno 1 | M | 7 | 1° A | Síndrome Down | Sim |
| Aluno 2 | M | 7 | 1° B | Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Auditiva (DA) | Sim |
| Aluno 3 | M | 7 | 2° B | Dificuldades de Aprendizagem | Não |
| Aluno 4 | M | 8 | 2° C | Dificuldades de Aprendizagem | Não |
| Aluno 5 | F | 8 | 2° C | Dificuldades de Aprendizagem | Não |
| Aluno 6 | M | 7 | 2° D | Dificuldades de Aprendizagem | Não |
| Aluno 7 | M | 7 | 2° D | Dificuldades de Aprendizagem | Não |
| Aluno 8 | F | 9 | 3° A | Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) | Sim |
| Aluno 9 | F | 9 | 3° C | Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) | Não |
| Aluno 10 | F | 9 | 3° D | Deficiência Física (DF) e Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) | Sim |
| Aluno 11 | M | 10 | 4° A | Dificuldades de Aprendizagem | Não |
| Aluno 12 | M | 10 | 4° A | Dificuldades de Aprendizagem | Não |
| Aluno 13 | M | 10 | 4° C | Deficiência Intelectual (DI), Afasia motora e Déficit de Atenção | Sim |
| Aluno 14 | F | 10 | 4° C | Paralisia Cerebral (PC) | Sim |
| Aluno 15 | M | 11 | 4° D | Síndrome de Down e Deficiência Física (DF) | Não |
| Aluno 16 | M | 9 | 4° D | Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) | Não |

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas dos prontuários dos alunos que frequentaram SRM no ano de 2019. As marcações em cinza claro destacam os alunos com dificuldades de aprendizagem que também frequentavam a SRM e demandavam demais ações que eram necessárias para que o aluno participasse das atividades desenvolvidas nas aulas.

De acordo os dados que permitiram caracterizar os alunos PAEE matriculados em 2019 e 2020, identificamos que em ambos os anos havia o mesmo número de alunos do gênero

masculino e feminino, sendo 11 meninos e cinco meninas com idade aproximada entre 7 a 11 anos.

No ano de 2019, quanto às especificidades dos alunos matriculados foi possível de se verificar a existência de: um com Deficiência Intelectual (DI), um com Deficiência Auditiva (DA), três com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dois com Deficiência Física (DF), dois com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dois com Síndrome de Down e dois com Atraso Global do Desenvolvimento (AGD). Nota-se, portanto, que neste ano não há nenhum aluno com altas habilidades/superdotação na UE.

Com relação à permanência dos alunos na UE, por meio dos quadros 8 e 9, identificamos que a maioria dos alunos mantiveram suas matrículas na mesma escola no ano seguinte, 2020, exceto os alunos: *aluno 2* e o *aluno 4*, que só frequentaram em 2019 e no ano em sequência, 2020, foram transferidos para outra UE (destacados em letras vermelhas). Além disso, em 2020 a escola recebeu novas matrículas na turma do 1º ano A, correspondentes ao *aluno 17* e o *aluno 18*, os quais não faziam parte do quadro de alunos no ano de 2019 e foram acrescentados ao final do quadro 9.

Dessa forma, verificamos que a escola manteve a quantidade de alunos PAEE em ambos os anos, uma vez que dois foram transferidos no ano de 2019, e a escola recebeu a mesma quantidade de matrículas no ano consecutivo, contabilizando 16 alunos PAEE matriculados no ano de 2020, conforme pode ser visualizado no quadro 9.

Quadro 9 – Caracterização dos alunos PAEE matriculados no ano de 2020

| Identificação | Gênero | Idade na época | Turma | Especificidades | Com acompanhamento de AVE? |
|----------------|--------------------|----------------|-------|--|----------------------------|
| Aluno 1 | M | 8 | 2º A | Síndrome Down | Sim |
| <i>Aluno 2</i> | <i>Transferido</i> | | | | |
| Aluno 3 | M | 8 | 3º B | Dificuldades de Aprendizagem | Não |
| <i>Aluno 4</i> | <i>Transferido</i> | | | | |
| Aluno 5 | F | 9 | 3º C | Dificuldades de Aprendizagem | Não |
| Aluno 6 | M | 8 | 3º D | Dificuldades de Aprendizagem | Não |
| Aluno 7 | M | 8 | 3º D | Dificuldades de Aprendizagem | Não |
| Aluno 8 | F | 10 | 4º A | Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) | Sim |

| | | | | | |
|----------|---|----|------|--|-----|
| Aluno 9 | F | 10 | 4° C | Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) | Não |
| Aluno 10 | F | 10 | 4° D | Deficiência Física (DF) e Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) | Sim |
| Aluno 11 | M | 11 | 5° A | Dificuldades de Aprendizagem | Não |
| Aluno 12 | M | 11 | 5° A | Dificuldades de Aprendizagem | Não |
| Aluno 13 | M | 11 | 5° C | Deficiência Intelectual (DI), Afasia motora e Déficit de Atenção | Sim |
| Aluno 14 | F | 11 | 5° C | Paralisia Cerebral (PC) | Sim |
| Aluno 15 | M | 12 | 5° D | Síndrome de Down e Deficiência Física (DF) | Sim |
| Aluno 16 | M | 10 | 5° D | Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) | Não |
| Aluno 17 | M | 7 | 1° A | Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno desafiador de oposição (TDO) | Sim |
| Aluno 18 | M | 7 | 1° A | Transtorno do Espectro Autista (TEA) | Não |

Fonte: Elaborado pela autora com informações extraídas dos prontuários dos alunos que frequentaram a SRM no ano de 2020. As marcações em cinza claro destacam os alunos com dificuldades de aprendizagem que também frequentavam a SRM e demandavam demais ações que eram necessárias para que o aluno participasse das atividades desenvolvidas nas aulas.

De acordo com os dados pudemos caracterizar os alunos PAEE matriculados em 2020, dentre quais, identificamos que, 11 alunos são do gênero masculino e cinco do gênero feminino, e tem idade aproximadas de 7 a 12 anos.

Considerando as especificidades dos alunos PAEE no ano de 2020, foi possível verificar entre elas encontramos: um com DI, dois com TEA, dois com DF, três com TDAH, dois com Síndrome de Down e dois com AGD. Portanto, nota-se que neste ano não há nenhum aluno com altas habilidades/superdotação ou com DA na UE.

Ao identificar estas especificidades dos alunos PAEE, também observamos que entre eles haviam aqueles quem eram descritos com *Dificuldades de aprendizagem*, quais verificamos em 2019 - 7 alunos e em 2020 – 6 alunos. Na tentativa de compreender tais informações retiradas dos prontuários dos alunos, pudemos inferir que são alunos que se encontravam em processo de avaliação por apresentarem dificuldades de aprendizagem acentuadas em sala de aula, e por preocupação dos professores e da gestão escolar, foram

encaminhados para frequentarem a SRM e em alguns casos também eram necessárias realizarem adaptações curriculares.

Esses dados demonstram a preocupação dos profissionais desta escola não somente com os alunos que apresentavam diagnósticos, mas também com aqueles que apresentavam dificuldades e/ou as necessidades que eram identificadas pelos professores durante as aulas e a partir delas, eram organizadas as diversas ações para oferecer apoios e recursos necessários para uma maior participação em atividades nos espaços escolares. Neste sentido, a escola revela sua atenção voltada em atender às necessidades educacionais dos alunos, e não somente aos diagnósticos. Logo, identificamos e destacamos a presença de um dos saberes fundamentais na constituição de práticas inclusivas, de acordo com Nozi (2013): o *saber procedimental*, pois os planejamentos de movimentações dentro deste ambiente escolar partem, primeiramente, da identificação das necessidades dos próprios alunos em sala de aula.

No tocante à formação das turmas, identificamos que em ambos os anos, a distribuição das matrículas por salas é organizada e atendem de um a dois alunos PAEE. Neste sentido, compreendemos que por meio desta distribuição possibilita ao professor uma melhor organização e planejamento de aulas e atividades que contemplem e/ou atendam às necessidades educativas destes alunos.

Com relação aos alunos que são acompanhados por auxiliar de vida escolar (AVE), identificamos que no ano de 2019 seis alunos eram acompanhados por este profissional e 10 não. Logo em 2020, sete alunos necessitaram deste acompanhamento e nove, não. Diante de tal configuração podemos compreender que a escola direcionava o auxílio deste profissional a depender de quais necessidades físicas, motoras e intelectuais que os alunos demonstraram, uma vez que haviam alunos que não precisavam deste tal apoio dentro ou fora de sala de aula por apresentarem autonomia em múltiplas atividades escolares. Dessa forma, foi possível compreender que os AVEs eram destinados de acordo com alunos que necessitavam deste tipo de acompanhamento.

Por fim, essas informações levantadas por meio dos dados e dialogadas com a proposta de uma formação em serviço que fornece subsídios para o planejamento de práticas pedagógicas dos professores atentos a diversidade, nos direciona a vários questionamentos: As especificidades dos alunos PAEE foram tratadas nos HTPCs? E sobre o AVE, será que existiram discussões ou orientações sobre suas funções em sala de aula que colabore com o professor do ensino comum em relação aos alunos PAEE? Pontos importantes de discussão,

que consideramos relevantes para o conhecimento e auxílio no desenvolvimento de um trabalho pedagógico com relação a este aluno.

Apresentada a estrutura física, organizacional, quadro de profissionais e alunos da escola, no próximo item trataremos do HTPC, bem como uma breve descrição da proposta de formação continuada de professores em serviço desenvolvida neste espaço.

3.1.4 O HTPC e a formação continuada de professores em serviço

No estado de São Paulo o HTPC foi instituído a partir dos anos 80, por meio de reivindicações que os profissionais da educação conquistaram como um momento de trabalho coletivo no contexto escolar, ao reconhecer que o trabalho deles, desenvolviam-se além da sala de aula. Assim como, estas reuniões coletivas seriam necessárias para discutir as dificuldades de cada professor, para elaborar estratégias de ensino e estudos sobre diversos temas relevantes aos docentes de uma escola (GRANDE, 2014).

Autores como Cunha *et al.* (2013, p. 172) destacam a relevância destas reuniões, como espaços importantes de diálogo, reflexão e articulação de conhecimentos, saberes e práticas dos professores e gestores. Assim, entendemos que a formação continuada é um processo que oportuniza ações coletivas, colaborativas e cooperativas, considerando o papel de corresponsabilidade do professor em relação à sua própria formação. Destacamos também a importância dos saberes dos próprios docentes, que podem ser compartilhados uns com os outros. Este aspecto formativo nos revela que a formação em sua essência carrega o *saber procedimental de trabalhar de forma coletiva, colaborativa e cooperativa*, assim, trabalhar juntamente com seus pares.

Tal compreensão de formação cujo enfoque recai em trocas e reflexões das próprias experiências e saberes docentes, identificamos tal aspecto no PPP (2019, p.9) da própria UE pesquisada acerca deste espaço:

[...] é na verdade uma autoformação, uma vez que todos reelaboraram os saberes iniciais, em confronto com nossas experiências práticas cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. Nesse confronto e num processo coletivo, trocas de experiências e práticas, é que vamos constituindo nossos saberes como aqueles que constantemente refletem “na e sobre a prática”.

Dessa maneira, identificamos a presença de propostas de momentos de reflexão para esses encontros do HTPC, como uma oportunidade para que todos os envolvidos avaliem

coletivamente suas práticas pedagógicas na busca por ressignificar o trabalho educativo sob uma nova perspectiva.

Para isso, o planejamento e organização das atividades formativas desenvolvidas no HTPC quanto pela definição de assuntos e/ou temáticas discutidas por meio de textos e/ou demais materiais utilizados eram ações desenvolvidas pela orientadora pedagógica responsável pelas propostas formativas dos encontros para atingir tal objetivo.

Dada a importância do processo de formação elencada pela escola, identificamos tal proposta desenvolvida no Horário de Trabalho Pedagógico como um espaço coletivo em que o orientador pedagógico juntamente com os professores no processo de formação em serviço dos professores desenvolvida neste espaço, na criação de propostas pedagógicas que respondam aos desafios da escola, e assim construindo uma qualificação profissional de todos os professores.

Dessa forma, nestes momentos com a intenção de aprofundar os conhecimentos pedagógicos de forma a garantir além do acesso a permanência na escola, assim como um aprendizado real e eficiente de todos os alunos considerando o PAEE, os encontros eram direcionados por meio de uma agenda de formação para os assuntos e/ou temáticas abordadas nos encontros para auxiliar o trabalho dos professores considerando tais aspectos.

Nas agendas de formação encontramos informações como o objetivo do encontro (de ensino e aprendizagem), temática a ser discutida, leitura do dia, atividades realizadas, lembretes importantes, responsáveis pela atividade e duração. Eram complementadas com a parceira do Sistema Aprende Brasil²¹, que lhes ofereceu cursos de metodologia e palestras com diversas temáticas da atualidade, com objetivo complementar a prática pedagógica do professor.

De forma resumida, apresentamos informações gerais sobre a relação entre o HTPC e a formação continuada em serviço. Agora, destacaremos informações relevantes sobre como ocorreram os encontros formativos realizados neste espaço nos anos selecionados para este estudo: 2019 e 2020.

3.2 O HTPC - Descrição e Análise dos Dados

Em 2019, os encontros dos HTPCs aconteceram de forma presencial, sendo uma vez na semana, nas terças-feiras. Os professores do período da manhã frequentavam as reuniões das 14h10min às 15h50min e os professores do período da tarde das 7h às 8h40min, contabilizando

1 hora e 40 minutos. Nos encontros participaram 26 professores, sendo 16 no período da manhã e 10 no período da tarde, conforme a tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade de professores que participaram dos HTPCs 2019

| Componente curricular | Quantidade de professores |
|---|---------------------------|
| PEB I - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História | 20 |
| PEB II - Língua Inglesa | 02 |
| PEB II - Educação Física | 01 |
| PEB II - Arte | 01 |
| PEB I - Informática | 01 |
| PEB II - Educação Especial | 01 |
| Total | 26 |

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com a agenda de formação dos HTPC.

Durante o ano de 2019 foram realizados 29 encontros, sendo 14 no primeiro semestre, no período de 12 de fevereiro a 11 de junho, e 15 no segundo semestre, no período de 23 de julho a 25 de novembro.

De forma geral, os assuntos tratados nos HTPCs eram organizados por meio de agenda de formação que se relacionaram sobre estudos referentes ao fazer pedagógico, planejamento escolar, avaliações reflexivas, questões administrativas, assim como espaços para demais outras atividades atribuídas, conforme a figura 1.

Figura 1 – Síntese dos elementos abordados nos HTPCs 2019

| | | | |
|--|---|---|--|
| Leitura e discussão de textos com propostas didáticas | Orientações sobre avaliações, propostas didáticas e reunião de pais | Socialização entre os pares de práticas pedagógicas | Organização de ações referente a datas comemorativas |
| Leitura de lembretes importantes referente a ações para os professores | Momento de reflexão do trabalho pedagógico | Momento de análise e registro de avaliação externa | Divulgação de formação externa: cursos, palestras, entre outros. |
| Preparo de atividades | Organização da rotina escolar | Leitura do registro da Ata do encontro anterior e entrega da agenda de formação | Outros |

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com as informações descritas no apêndice I.

Estes dados, demonstram que os encontros dos HTPCs não eram direcionados somente com intencionalidades formativas, outros elementos também eram como contemplados, como, atividades a serem executadas durante o ano letivo, momentos proporcionados para que os professores preparassem atividades para a turma, leitura de lembretes e orientações administrativas e pedagógicas, dentre outros elementos que podem ser observados com mais detalhamento no Apêndice IV.

Destacamos que alguns e poucos dos conteúdos abordados nos encontros eram recomendados pelo supervisor pedagógico²², responsável pelo segmento (Ensino Fundamental I), assim como a maior parte eram selecionados pela gestão da escola, principalmente de escolha da orientadora pedagógica de acordo o que acreditavam serem necessários discutir para auxiliar nas ações que cabem a realidade daquele contexto escolar.

No ano de 2020, como já mencionado anteriormente, os HTPCs foram realizados de forma presencial e remota. A escola iniciou o ano letivo no mês de fevereiro com suas atividades de forma presencial e na metade do mês de março, devido às questões relacionadas com a Covid-19 e a necessidade de isolamento social, inclusive com suspensão das aulas presenciais, a escola precisou buscar soluções para o enfrentamento do cenário de pandemia, assim, de forma emergencial e excepcional, foram necessárias medidas de afastamento de atividades presenciais e se precisou repensar em uma maneira para dar continuidade às suas atividades escolares, entre elas, a formação continuada realizada nos HTPCs.

O formato de ensino remoto²³ foi a solução encontrada naquele momento, assim, foram criados grupos de *WhatsApp*, um para cada turma, para que o professor pudesse compartilhar suas aulas utilizando o apoio de videoaulas, vídeos disponibilizados pelo Sistema Aprende Brasil, e dentre outras estratégias que eram somadas de acordo com o que cada professor acreditava ser possível utilizar com sua turma para auxiliar na continuidade das aulas naquele novo formato.

Para a manutenção da formação em serviço, por meio dos HTPCs com os professores, não foi diferente. Criou-se um grupo de *WhatsApp* para que a equipe gestora pudesse manter

²² O supervisor pedagógico desenvolve atividades de planejamento, assessoramento voltado mais para a área administrativa da escola, tais como orientação no calendário escolar, controle da documentação relativa ao corpo docente, discente e demais funcionários, matrículas, evasão, transferências, quadro de recursos humanos e outras. Bem como, assessorar aos coordenadores das escolas e, também, diretamente aos professores da rede, tendo suas atividades mais voltadas ao campo pedagógico, estruturando encontros, reuniões, organizando subsídios para os professores tendo como base suas necessidades (BRASIL, 1996).

²³ O ensino remoto refere-se a uma modalidade utilizada de forma emergencial ao suspender as aulas presenciais devido à expansão do Covid-19. Através desse ensino as aulas podem ocorrer em ambiente doméstico com o uso da tecnologia.

contato com a equipe pedagógica e discutir assuntos diversos, e outro grupo para dar continuidade aos encontros formativos de forma remota.

Os HTPCs remotos aconteceram uma vez na semana, nas terças-feiras. Neste dia da semana, a agenda de formação era disponibilizada no grupo de *WhatsApp* com orientações, textos e vídeos que serviam para o estudo do professor. Como devolutiva deste momento, os professores encaminhavam relatórios contendo as discussões e avaliações sobre o assunto abordado para apreciação da orientadora pedagógica. Assim, compreendemos que foram propostos momentos formativos de estudos individualizados, ou seja, sem socialização com os pares, para que pudessem ler e refletir sobre o fazer pedagógico e após encaminhar suas impressões para a gestão da escolar fazer o acompanhamento de sua formação.

Desses momentos, em 2020, participaram 27 professores, conforme a tabela 2.

Tabela 2 - Quantidade de professores que participaram dos HTPCs 2020

| Componente curricular | Quantidade de professores |
|---|---------------------------|
| PEB I - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História | 20 |
| PEB II - Língua Inglesa | 01 |
| PEB II - Educação Física | 01 |
| PEB II - Arte | 02 |
| PEB I - Informática | 01 |
| PEB II - Educação Especial | 01 |
| PEBII – Educação Especial e Língua Inglesa | 01 |
| Total | 27 |

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com a agenda de formação dos HTPCs.

Durante o ano de 2020 foram realizados 32 encontros, sendo seis encontros no primeiro semestre de forma presencial, no período de 05 de fevereiro a 10 de março, logo tivemos a suspensão dos encontros presenciais de acordo com o decreto municipal. Em 12 de maio houve a retomada dos HTPCs de forma remota e deu-se continuidade ao primeiro e na sequência o segundo semestre até 12 de dezembro, totalizando 26 encontros.

De forma geral, os assuntos tratados nos HTPCs remotos eram organizados da mesma forma do que nos presenciais, ou seja, por meio da agenda de formação, a qual destacava os estudos referentes ao fazer pedagógico, planejamento escolar, avaliações reflexivas, questões administrativas, assim como espaços para demais outras atividades atribuídas, como pode ser visto na figura 2.

Figura 2 – Síntese dos elementos abordados nos HTPCs 2020

| | | | |
|---|---|---|--|
| Orientações administrativas e pedagógicas | Orientações sobre a organização do espaço de trabalho | Orientações para o ensino remoto | Organização de ações referente a datas comemorativas |
| Lembretes importantes referente a ações | Reflexão sobre o trabalho pedagógico | Proposta de leitura e reflexão de textos com propostas didáticas | Socialização dos saberes de professores |
| <u>Planejamento e Conselho de classe</u> | Organização das ações no formato remoto e documentações | Propostas de estudo por meio de <i>Lives</i> , palestras e videoaulas | Outros |

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com as informações descritas no apêndice II.

Os dados demonstram que os encontros dos HTPCs do ano de 2020, assim como os de 2019, não eram direcionados somente com intencionalidades formativas, eles também contemplavam de outros aspectos, como, organização e planejamento de ações a serem executadas, lembretes e orientações administrativas e pedagógicas, bem como socialização de saberes de professores sobre as estratégias que utilizam neste novo formato, o que é possível de ser visto com mais detalhamento no Apêndice V.

Neste formato remoto, foi possível de identificar que algumas ações e/ou intencionalidades para o HTPC se mesclavam com o Planejamento Escolar e Conselhos de Classe como podem ser possivelmente visualizadas no Apêndice V e a reafirmar na figura 2. Compreendemos a complexidade para as tomadas de decisões para dar seguimento ao ano letivo, de certa forma, foi a estratégia que a escola aderiu para seguir com as atividades neste momento tão desafiador.

Podemos enfatizar que alguns dos assuntos tratados nos HTPCs remotos eram propostos pela gestão escolar, de acordo com as necessidades específicas da realidade da escola, especialmente, em um momento atípico como estávamos enfrentando. No entanto, a gestão escolar aguardava pareceres e orientações do Departamento Municipal da Educação (DME) para embasar as tomadas de decisão e fornecer orientações para os professores.

Após conhecer um pouco, a característica, o conteúdo e a dinâmica dos HTPCs dos anos de 2019 e 2020, passaremos a apresentar a análise e discussão dos eixos temáticos, a partir dos

dados gerados, por meio do acesso e leitura dos documentos dos HTPCs utilizados nesta pesquisa e descritos no percurso investigativo.

Os documentos consultados para a coleta e geração dos dados de pesquisa, conforme mencionados na seção 3, sobre os procedimentos metodológicos, foram apreciadas *as Atas de 2019, os relatórios de 2020* referente aos HTPCs, as *agendas de formação* de cada encontro. Os *textos teóricos* utilizados para estudo dos professores foram utilizados no ano de 2019 e somente em uma discussão em 2020 (4º encontro - Estratégias de ensino-aprendizagem / Cada um aprende de um jeito).

Com base em nossa proposta de análise apresentada no método, realizamos o detalhamento dos conteúdos com foco nos encontros formativos, considerando os dois eixos temáticos construídos para a compreensão dos dados e suas correspondentes unidades de análise, descritos nos procedimentos metodológicos, a partir dos quais passaremos a demonstrar o conjunto de dados gerados e nossas hipóteses explicativas a luz dos fundamentos teóricos.

3.2.1 Eixo Temático I: Assuntos e/ou temáticas tratadas nos HTPCs

No primeiro eixo, referente aos assuntos e/ou temáticas tratadas nos encontros do HTPC, no ano de 2019, nosso objetivo foi o de realizar um mapeamento dos assuntos tratados nas reuniões formativas, os quais se diversificaram entre questões relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os registros avaliativos, especificidades da Língua Portuguesa e da Matemática, questões da formalização da escrita, ortografia, pontuação, alfabetização, sequência didática, entre outros apresentados no Apêndice VI. No ano de 2020, considerando-se, então, a situação pandêmica, além desses assuntos relacionados a BNCC, escrita, estratégias de ensino, pudemos observar assuntos relacionados com a questão do ensino remoto como a gestão do tempo, assim como as estratégias a serem utilizadas por meio remoto e, além disso, ao menos em uma reunião, foi tratada a questão da saúde mental do professor. O detalhamento dos assuntos tratados em 2020 pode ser observado no Apêndice VII.

No tocante à educação inclusiva, especificamente relacionada com as necessidades educacionais do PAEE, encontramos as temáticas apresentadas no quadro 10.

Quadro 10: Assuntos e/ou temáticas tratadas sobre a educação inclusiva nos anos da pesquisa (2019 e 2020)

| Encontros | Data | Assuntos e/ou temáticas |
|------------------|-------|--|
| HTPC 2019 | | |
| 17° | 06/08 | Dificuldades de Aprendizagem |
| 19° | 20/08 | Déficit de atenção: Estratégias de apoio à aprendizagem |
| 21° | 03/09 | Estratégias Pedagógicas – Educação Inclusiva (Parte I) |
| 22° | 10/09 | Estratégias Pedagógicas – Educação Inclusiva (Parte II) |
| 23° | 17/09 | Estratégias Pedagógicas – Educação Inclusiva (Parte II) / Adaptação curricular |
| 24° | 22/10 | Preparar o portfólio do aluno com PAEE |
| HTPC 2020 | | |
| 4° | 27/02 | Estratégias de ensino-aprendizagem / Cada um aprende de um jeito |
| 21° | 18/08 | Educação Especial e Inclusiva |
| 24° | 08/09 | Estudo reflexivo a partir do filme: O primeiro aluno da classe |

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com as informações descritas nos apêndices III e IV.

De acordo com os dados, no ano de 2019, ocorreram 29 encontros, dentre eles, seis continham assuntos sobre a educação inclusiva, com foco específico no PAEE e isso se deu a partir do 17° encontro no ano, com a temática sobre dificuldades de aprendizagem, e sequencialmente, nos 19°, 21°, 22°, 23° tratando com Estratégias Pedagógicas e 24° tratando sobre como preparar um portfólio do aluno PAEE. Em 2020, aconteceram 35 encontros, e somente três trataram da temática específica, sendo que no 4° encontro se tematizou sobre as Estratégias de ensino-aprendizagem e só se retornou ao assunto específico sobre a educação especial e inclusiva, no 21° encontro e 24°.

De modo geral, é possível observar que os assuntos destacados nos anos em estudo apresentaram proximidades dos temas discutidos, porém, no ano de 2020 foram somados com a preocupação de continuidade das aulas por meio do ensino remoto emergencial e questões específicas sobre o PAEE foram diminuídas, quando, na verdade, deveriam ser intensificadas, visto a dificuldade maior de garantir a aprendizagem deles com o uso das atividades remotas.

No que se refere ao eixo temático sobre os *assuntos gerais* tratados nos HTPCs, apresentados nos Apêndices VI e VII, em ambos os anos, 2019 e 2020, os conteúdos propostos se apresentavam adequados e pertinentes para a formação de professores que atuam no Ensino Fundamental - ciclo I, uma vez que ofereceram uma perspectiva plural a respeito dos variados

assuntos pedagógicos tratados para que o professor pudesse ter subsídios para o planejamento de suas aulas, assim como para a sua atuação pedagógica e registros de dados de acompanhamento da aprendizagem.

Em relação ao eixo sobre os *assuntos específicos*, com as temáticas que são específicas da educação inclusiva com foco na garantia da aprendizagem dos alunos PAEE, identificamos propostas de estudo em somente alguns encontros, como apontamentos, sendo que em 2019 isso só aparece no 17º encontro e 2020, embora a temática pode ser identificada no 4º encontro, ela só retorna no 21º. Nos encontros citados, foram abordados aspectos conceituais para a compreensão dos pressupostos da educação inclusiva, bem como as estratégias pedagógicas diversificadas com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada aluno.

Os momentos de formação, no sistema de ensino, trataram de assuntos relevantes para o conhecimento do professor, tanto os gerais quanto os específicos, contudo, pareceu-nos insuficientes para a condução de uma prática inclusiva, e que pudesse ser favorável para que o professor organizasse seu trabalho tendo em vista a participação ativa dos alunos PAEE.

Ainda sobre as temáticas específicas da educação inclusiva, percebemos que são apresentadas de forma separada dos assuntos tidos como genéricos, como se fossem assuntos que não se articulassem entre si. Logo, a maneira como as temáticas foram apresentadas e discutidas, nos parece ocasionar certo distanciamento entre os saberes que são necessários para o *fazer pedagógico*, gerais e específicos, que estudados separadamente não corroboram com a atuação do professor em sala de aula numa perspectiva inclusiva.

Compreendemos que a temática geral sobre Alfabetização pode oferecer subsídios para o planejamento das aulas de Língua Portuguesa, contudo, da forma como foi realizado, possibilitou discutir os princípios inclusivos para se pensar na elaboração de atividades favorecedoras de participação de todos os alunos? Além disso, quando as discussões são apresentadas separadamente, e sem a necessária articulação entre os saberes docentes, as discussões podem ficar dispersas e não ocorrer a compreensão, pelos professores, como elaborar sua proposta pedagógica, por exemplo, de alfabetização, considerando as especificidades do PAEE.

De acordo com Nozi (2013) a formação realizada junto aos professores deve incluir conteúdos que visem à construção de conhecimentos específicos para se trabalhar com alunos PAEE e garantir sua aprendizagem, uma vez os alunos estão presentes em sala de aula e precisam aprender de acordo com o conteúdo trabalhado com a turma. Para isso, é necessário que nestes encontros as discussões aprofundem as temáticas gerais, buscando fundamentos

através de referências da área da Educação, artigos, e outras leituras. O ideal é que possam aprofundar os conceitos que se façam importantes para que compreendam as especificidades dos alunos PAEE, assim como ressignificar a prática.

Autores como Augusto, Oliveira e Fonseca (2019), evidenciaram tal aspecto em seu estudo, apontando que a utilização de aportes teóricos como a teoria-histórico cultural (THC) pode ser um ponto de referência para fundamentar a prática pedagógica do professor, uma vez que traz contribuições conceituais e reflexões que possibilitam aos professores a capacidade de articular os conhecimentos teóricos com as condições objetivas do seu ambiente de trabalho, levando em conta as necessidades específicas do grupo de alunos, e utilizar de sua criatividade e caráter inovador.

Dessa forma, a formação continuada dos professores deve ser fundamentada por bases teóricas para que apresentem um suporte para conduzir suas reflexões e análises sobre os processos pedagógicos, bem como possibilite levá-lo a outro nível de compreensão de sua atividade pedagógica, ao ampliar seu campo de visão com relação ao universo de significação caracterizado pelo lugar social em que atua. Portanto, é por meio de uma prática fundamentada que o professor poderá adquirir a segurança que necessita para realizar um trabalho com o aluno com deficiência com mais assertividade.

Ainda sobre a temática específica que diz a respeito da educação inclusiva, como vimos ela não acompanha os conteúdos genéricos no que diz a respeito do fazer pedagógico, além de conteúdos de áreas de conhecimento que compreendemos como importantes. Dessa forma, a formação também não acompanha o trabalho do professor ao longo do ano, ao identificar que em seus estudos acerca de assuntos específicos sobre a educação inclusiva só aparecem no segundo semestre de ambos os anos. Com um assunto que muitos estudos demonstram que a inclusão está em processo de implementação nas escolas, não deveria estar mais presente? E como ficam os professores neste cenário? O que nos faz compreender, é que a proposta de educação inclusiva foi enunciada, e o professor na maioria das vezes pode estar caminhando sozinho em direção a executá-la.

Destacamos que essas discussões são necessárias! O processo de inclusão escolar ainda é visto como um grande desafio para as escolas e estamos avançando lentamente. Mas, se quisermos avançar nas discussões, é preciso aproximar aspectos específicos do PAEE das discussões pedagógicas gerais. Só assim poderemos reinterpretar conceitos e práticas, visando ir além da ideia de que a atuação docente é a aplicação de processos metodológicos, e a

transmissão de conhecimentos. Ou seja, dar novos sentidos e significados ao que já sabem e absorver conhecimentos que ainda são novos.

Outro aspecto a destacar, em ambos os anos temos encontros que buscam abordar temáticas de Língua Portuguesa e Matemática, visto que as avaliações externas, sondagens e avaliação da escola tem se destacado como foco de investimentos de estudos e estratégias para que os alunos possam aprimorar seus conhecimentos nas áreas em questão. Contudo, surgem questionamentos sobre as demais áreas: E a Ciências, Geografia e História não se fazem importantes? Por que essas áreas não ganham espaço de discussão nos HTPCs? Acreditamos que a formação dos professores deve considerar em suas discussões atuais em diversos campos do conhecimento, principalmente o ensino de Ciências, História e Geografia, e integrar o conhecimento em proximidade a realidade que os alunos vivem.

Também foi possível observar, por meio dos documentos, que os assuntos e/ou temáticas propostas nos encontros do HTPC partem de decisões superiores, algumas propostas são sugeridas e orientadas pelos assessores pedagógicos do Departamento da Educação, e a grande maioria é organizada pela própria gestão escolar em especial a orientadora pedagógica. Dessa forma, os professores são compreendidos como meros receptores e não participativos da escolha dos assuntos discutidos, podendo assim não contribuir com as necessidades de sua realidade em sala de aula, e muito menos a discutir com proximidades ao seu aluno PAEE.

Segundo Silva (2011), as estratégias de formação que levem em conta a experiência do professor atrairão mais professores e levarão a mudanças de atitudes e práticas que promovam a inclusão. Além disso, o autor argumenta que é somente por meio de processos de formação que levam os professores a refletir sobre as práticas desejadas e implementadas para que seja possível construir uma escola na perspectiva inclusiva.

Os resultados apresentados fornecem informações importantes ao apontar que conteúdo específicos da educação inclusiva, sendo citado os alunos PAEE se mostram presentes no planejamento de formação continuada em serviço. Contudo, ainda é necessário avançar nas discussões para que estes conteúdos possam fazer parte das discussões de temáticas tidas como genéricas do campo pedagógico.

Após explanar tais reflexões sobre os assuntos e/ou temáticas tratadas no HTPC, passaremos, então, para o próximo eixo sobre os conteúdos específicos sobre a educação inclusiva, no qual aprofundaremos e discutiremos sobre os saberes necessários na docência de acordo com Nozi (2013).

3.2.2 Eixo Temático II: Aspectos específicos e a relação com os saberes docentes

No segundo eixo temático, retomamos o objetivo deste estudo que foi de *mapear e analisar como são desenvolvidos os encontros formativos e se podem corroborar com os saberes necessários para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas com vistas no ensino e aprendizagem dos alunos, assim como daqueles identificados como PAEE*. Partindo desse objetivo, focamos na discussão sobre os saberes docentes na perspectiva inclusiva por meio das temáticas discutidas nos HTPCs de 2019 e 2020.

Para relembrar a dinâmica dos saberes docentes utilizados para dialogar com os resultados da pesquisa, apresentamos na figura 3, uma Matriz dos saberes necessários à formação de professores nessa perspectiva de acordo com Nozi (2013).

Figura 3: Matriz dos saberes necessários à formação de professores na perspectiva inclusiva



Fonte: Elaborada pela autora de acordo com o estudo de Nozi (2013).

Para dialogar com estes saberes, direcionamos nossa atenção para as temáticas que abordavam aspectos específicos acerca da educação inclusiva, nos HTPCs - 2019 e 2020, conforme a tabela 3.

Tabela 3: Os encontros selecionados para análise e discussão

| Anos da pesquisa | Datas dos Encontros | Quantidade de encontros analisados |
|------------------|---|------------------------------------|
| 2019 | 06/08, 20/08, 03/09, 10/09, 17/09 e 22/10 | 6 encontros |
| 2020 | 27/02, 08/08 e 08/09 | 3 encontros |
| Total → | | 9 encontros |

Fonte: Elaborada pela autora.

Após apresentarmos as informações iniciais sobre a análise temática do eixo II, trataremos das discussões sobre os saberes docentes com base nas temáticas específicas que dizem a respeito da educação inclusiva. Primeiramente, trataremos das discussões do ano de 2019 e, após 2020.

a) Os Assuntos e/ou Temáticas Discutidas Sobre a Educação Inclusiva no Ano de 2019

Em 2019, foram realizados seis encontros sobre temas relevantes para discussão sobre a educação inclusiva, sendo os datados como 06/08, 20/08, 03/09, 10/09, 17/09 e 22/10. Assim, nos atentamos os documentos norteadores (Atas e textos) dos encontros (17°, 19°, 1°, 22°, 23° e 24°) onde foram discutidas as seguintes temáticas:

- Dificuldades de Aprendizagem;
- Estratégias e apoio à Aprendizagem para alunos com Déficit de atenção;
- Estratégias Pedagógicas na Educação Inclusiva;
- Adaptação curricular e Portfólio do aluno PAEE.

Para a discussão destas temáticas foram utilizadas estratégias formativas, como, leitura e discussão de textos e relato de experiências.

Com relação aos documentos consultados, foram lidos e analisados de acordo com o quadro 11.

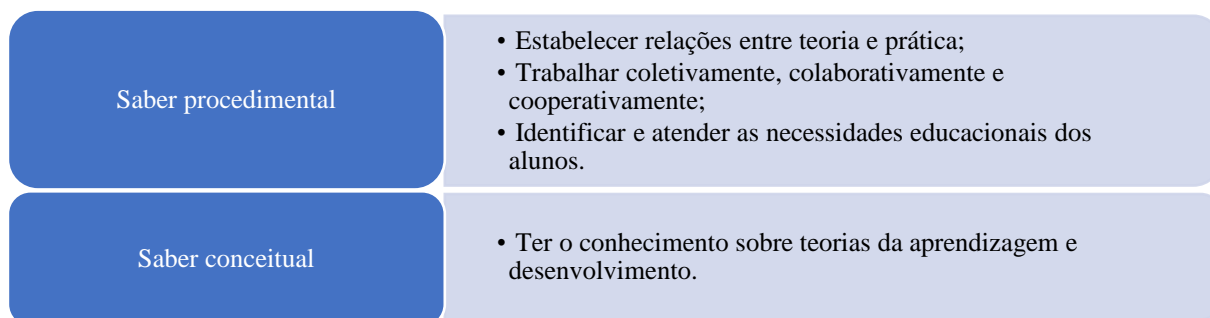
Quadro 11 – Encontros, temáticas e documentos consultados para discussão dos dados de 2019

| Encontros | Temáticas | Documentos consultados |
|----------------|--|--|
| 17° | Dificuldades de Aprendizagem | 2 Atas de professores e 1 texto de referência para estudo |
| 19° | Estratégias de apoio à Aprendizagem para alunos com Déficit de atenção | 2 Atas de professores e 1 texto de referência para estudo |
| 21°, 22° e 23° | Estratégias Pedagógicas na Educação Inclusiva | 2 Atas de professores de cada encontro (totalizando 6) e 1 texto de referência para estudo |
| 23° e 24° | Adaptação curricular e Portfólio do aluno PAEE | 2 Atas de professores de cada encontro (totalizando 4) |

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira temática, **“Dificuldades de Aprendizagem”**²⁴, pretendeu ajudar na compreensão do conceito e apresentar quais dificuldades que os alunos enfrentam em situações de ensino e aprendizagem. Embora não faça parte dos acervos específicos dos alunos PAEE, destacamos sua relevância no debate sobre educação inclusiva ao identificar alguns dos saberes docentes citados por Nozi (2013), quais podem ser vistos na figura 4.

Figura 4: Os saberes identificados no estudo da temática “Dificuldades de Aprendizagem”



Fonte: Elaborada pela autora.

O *saber procedimental de estabelecer relações entre teoria e prática* (NOZI, 2013) foi constatado por meio dos seguintes registros de professores:

[...] foi lido um texto sobre as dificuldades de aprendizagem e alguns professores compartilharam suas experiências e dificuldades quando a família não é participativa [...] (Prof. 9).

²⁴ Tivemos acesso ao material de estudo (o texto) por meio do caderno de registro da orientadora pedagógica, mas não conseguimos encontrá-lo no formato on-line.

[...] também falou sobre o texto “O que é dificuldade de aprendizagem”, discorrendo o tema e discutindo-o com os professores presentes [...] (Prof. 11).

Por meio desses trechos, evidenciamos que os professores se familiarizaram com a temática por meio de leitura e discussão do texto, o que oportunizou o relato de experiências e desafios encontrados em sala de aula. Constatamos nesta proposta formativa, intencionalidades de se estabelecer relações entre o estudo - a teoria, com os relatos das experiências dos professores – que possibilitam apreciações de práticas.

De acordo com estudos de Nozi (2013), reconhece que por meio do estabelecimento de conexões entre teoria e prática, possibilitará ao professor compreender do que deve ser contido em seu exercício de docência, além do conhecimento de que sua prática pedagógica deve ser fundamentada por teorias. Visto que, é por meio dessas conexões que o professor passará a ter acesso a elementos fundamentais e a diferentes formas de compreender o espaço escolar em que atua.

Além disso, Duek (2006) complementa que, a própria profissão de professor requer tal proximidade com aportes teóricos, pois é por meio de estudos que terá subsídios para escolher e elaborar as melhores estratégias para trabalhar o conhecimento historicamente construído com seus alunos, bem como o ajudará no enfrentamento dos desafios impostos pelo contexto em que atua.

Assim, compreendemos que, para que o professor tenha referências para o planejamento de suas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, é necessário que constantemente esteja atrelado a bases teóricas para que tenha subsídios para criar e reinventar suas ações, quais são essenciais para atender as necessidades educacionais de todos os alunos, bem como no movimento de reflexão com sua própria prática pedagógica para que possibilite, ressignificá-la. Logo, a proposta formativa demonstrou intencionalidades para corroborar com este saber ao disponibilizar um espaço para que o professor traga suas experiências em sala de aula.

Contudo, Nozi (2013) destaca que essa relação só existirá por meio de processos formativos que valorizem o relato de experiências, e também, possibilitem desenvolver a capacidade refletir sobre elas fundamentadas por estudo de teorias. Assim, reconhecemos que *o saber procedimental* de relacionar *teoria e prática*, só será possível de ser desenvolvido quando acompanhado por um dos outros saberes também citados pela autora, o *saber relacionado às características pessoais do professor, o de ser reflexivo sobre a prática*.

Assim, tecemos questionamentos sobre como foram propostos esses estudos que aproximam teoria e prática, pois, dependendo da forma como são proporcionados poderão desviar do objetivo real de discutir e refletir sobre a prática pedagógica fundamentada por pesquisadores da área, e levar a uma discussão puramente cotidiana. Nestes momentos, compreendemos que o professor deve estar ciente de que ao apresentar a teoria, será como uma referência para refletir sobre a realidade em que atua e que, juntamente com seus pares, utilizando de novos conceitos, terá a possibilidade de ampliar seu conhecimento de tal forma que lhe permitirá olhar para o seu campo pedagógico por outras dimensões, e oportunizando novas práticas inclusivas.

Entretanto, sobre tal aspecto, a pesquisa documental demonstrou suas limitações, por não conseguir responder aos questionamentos por meio das informações descritas nas Atas. Dessa forma, estudos futuros utilizando de outros instrumentos de investigação, como, por meio de observação e/ou entrevista, poderá complementar esse aspecto.

Ainda, nesta temática, também identificamos a presença do *saber procedimental* retomando o trecho do *Prof. 9*, quando registra sobre o papel da família na vida escolar do aluno, que nos pareceu não ser tão participativa.

[...] foi lido um texto sobre as dificuldades de aprendizagem e alguns professores compartilharam suas experiências e dificuldades quando a família não é participativa [...] (Prof. 9).

Tal trecho nos permitiu compreender que o professor situa a importância da *colaboração* da família, como um dos aspectos fundamentais para que consiga consolidar o processo de escolarização do aluno numa perspectiva inclusiva.

Em relação à colaboração, Nozi (2013) compreende que, para desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva é fundamental que se estabeleçam parcerias juntamente com o professor da sala comum para que tenha apoio e colaboração dos demais professores da escola, o professor especialista da educação especial, da gestão escolar e dos profissionais da área da saúde.

Por mais que a autora não menciona a família dentre as pessoas que fazem parte do trabalho na perspectiva inclusiva, compreendemos a sua relevância a partir de autores como Bento, Mendes e Pacheco (2016) que evidenciaram em seu estudo a existência de uma correlação forte e positiva nos resultados escolares, quando há existência e qualidade no envolvimento das famílias. Acrescentamos que além dos profissionais presentes da escola e dos

da área da saúde, o apoio e colaboração da família também são elementos fundamentais na vida escolar de toda criança, assim como dos alunos PAEE.

Contudo, apoiados em Duk (2006) compreendemos que a comunicação entre a escola e a família é um desafio para as unidades escolares, como exemplifica o excerto do *Prof. 9* que mostrou sua preocupação nesse aspecto. Seu relato obteve nossa atenção e nos colocou em situação de indagações, por localizarmos em Ata a identificação do problema, mas não encontramos indícios de ações que pudessem caminhar para possíveis soluções. Entendemos que a pesquisa documental possa apresentar limitações, e talvez essas possíveis soluções tenham sido mencionadas verbalmente e não registradas.

Nesse sentido, ressaltamos a importância da escola desenvolver estratégias para manter os pais informados dos assuntos escolares e incentivá-los a se envolverem mais ativamente no processo educativo de seus filhos. Para isso, Vieira (2017) aponta algumas estratégias como: entrevistas pessoais geralmente realizadas no início do ano a fim de construir informações sobre aspectos da vida pessoal do aluno úteis para seu processo de escolarização; a utilizar a agenda como meio de comunicação mais dinâmico entre a família e a escola; nos casos das famílias que apresentam dificuldades desse tipo de comunicação, é necessário que convidá-los para uma conversa mais próxima e detalhada para estabelecer um vínculo com entendimento e confiança, dentre outras.

Ao levantar tais saberes presentes nos trechos dos professores, também pudemos acessar o texto discutido sobre a temática e identificamos que autores como Gardner e Vygotsky também foram referenciados para abordar sobre a temática.

Sobre tal aspecto, Souza (2008) destaca a relevância de conhecer teóricos da aprendizagem, pois é por meio do conhecimento de diferentes teorias que será possível acessar diversas formas de compreender como os alunos aprendem, portanto, como ensiná-los. Uma vez que, ao compreender os princípios da teoria da aprendizagem será possível estruturar e organizar a prática pedagógica para ensinar ao aluno PAEE, bem como dos demais alunos da turma.

Nesse sentido, reconhecemos indícios do *saber conceitual* ao identificar a presença de autores no estudo da temática. No entanto, o texto não apresenta aprofundamento e/ou reflexões do ponto de vista teórico para consolidar esse saber afim de corroborar *com o entendimento sobre alguns aspectos do desenvolvimento humano, bem como a aprendizagem*. Assim, compreendemos a necessidade de se trazer aportes teóricos mais robustos para oferecer perspectivas analíticas.

Além disso, também vale ressaltar sobre a maneira como o encontro foi direcionado. Compreendemos que os conceitos foram lidos, porém, não se aprofundaram por meio de discussão, e sequer foram relacionados com a situação prática para que os professores familiarizassem conceitos para entendê-los com aperfeiçoamento e proximidade com o ambiente em que atuam, são necessárias estratégias formativas para que tais aspectos sejam alcançados.

Gatti (2019) menciona algumas estratégias formativas que se revelam fundamentais para o aprofundamento dos estudos, assim como, para que os professores compreendam o contexto em que atuam, dentre elas temos: Estudos de casos, Portfólio Reflexivo, Memoriais de formação e os Diários reflexivo²⁵. Dessa forma, além de apresentar a teoria, por meio de tais estratégias formativas possibilitará a reflexão da prática, ao permitir que os professores compreendam causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. (OLIVEIRA, 2011), por aproximar da realidade do professor e a sequência de acontecimentos de sala de aula.

Outro aspecto que o texto também discute está relacionado as causas das dificuldades de aprendizagem, citando, a ausência de rotina familiar, excesso de atividades extras, entre outras. Algumas orientações são sugeridas para os professores utilizarem em suas aulas, como, a importância de incentivar a participação do aluno durante as aulas, envolver a sua interação com outros colegas da classe, adaptar a metodologia de ensino para alcançar barreiras, disponibilizar atividades diversificadas como jogos, atividades lúdicas e aparatos tecnológicos para uma aula mais dinâmica e atrativa.

De acordo com Valentim (2011), é bem-vindo modificar a prática na sala de aula e buscar novas metodologias e estratégias para desenvolver trabalhos que oferecem oportunidades de realizar atividades em grupos, onde um aluno possa auxiliar o outro. Se as práticas continuarem sendo o professor o transmissor de conhecimento e os alunos, os receptores, o aluno não terá uma participação ativa o que não possibilitará desenvolver de sua autonomia e sempre dependerá do outro para auxiliar em suas atividades.

Tais pontos evidenciam o *saber procedimental* ao *identificar as necessidades educacionais do aluno*, e a partir delas procedem o estabelecimento de novas práticas e estratégias de ensino com a finalidade de maior envolvimento de sua participação.

²⁵ Para aprofundamento sobre estas estratégias formativas, sugerimos a leitura do Cap. VI – *Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica* (pág. 177) do livro *Professores no Brasil: Novos Cenários de Formação* organizado por Gatti e colaboradores (2019). Qual, pode ser encontrado por meio do link: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>.

Enfatizamos que não existe um único procedimento ou uma estratégia ideal para todos, porque cada aluno é único e existem diferentes maneiras de aprendizagem, diferentes potencialidades e diversos interesses (DUK, 2006). Além disso, uma estratégia pode ser muito eficaz para um aluno, e para outro pode apresentar um outro resultado totalmente diferente.

Portanto, não há *receitas*, e muito menos procedimentos ideais de ensino, o que existe são indicações gerais que devem ser consideradas pelo professor para se pensar em explorar em sala de aula práticas *inovadoras e diferenciadas*. Logo, inter-relacionando com a importância de desenvolver *práticas pedagógicas de inovação e diversificadas*, como um dos *saberes procedimentais* destacados por Nozi (2013).

A segunda temática discute sobre “**Déficit de atenção – Estratégia e apoio à aprendizagem**”²⁶, com o objetivo de compreender as causas do déficit de atenção e criar estratégias de auxílio ao aluno. Por meio de um dos trechos dos professores responsáveis pelo encontro identificamos *o saber procedimental, saber atitudinal e o saber conceitual*, elucidado na figura 5.

Figura 5: Os saberes identificados na temática “Déficit de Atenção”

| | |
|---------------------|---|
| Saber procedimental | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar coletivamente, colaborativamente e cooperativamente; • Planejamento das aulas, as adaptações e/ou diferenciações curricular e a avaliação. |
| Saber atitudinal | <ul style="list-style-type: none"> • Dispor-se de buscar apoio para superar as dificuldades. |
| Saber conceitual | <ul style="list-style-type: none"> • Ter o conhecimento sobre teorias da aprendizagem e desenvolvimento. |

Fonte: Elaborada pela autora.

Este professor destacou em Ata, pontos fundamentais quando se trata de ter um aluno PAEE na turma: o registro, atividades diferenciadas e a presença do AVE.

[...] falou-se o quanto é imprescindível o registro e a aplicação de atividades diferenciadas para os alunos NEE; discutiu-se sobre a mudança dos AVEs, e a dispensa dos estagiários de Pedagogia e o impacto disso na rotina dos alunos NEE da escola [...] (Prof. 10)

²⁶ Tivemos acesso ao material de estudo (o texto) por meio do caderno de registro da orientadora pedagógica, mas não conseguimos encontrá-lo no formato on-line.

Quanto ao registro, concebemos como um *saber procedimental*, uma vez que, por meio dele que o professor poderá registrar sobre as atividades proporcionadas e também acompanhar o percurso da aprendizagem do aluno. Neste sentido, compreendemos que o registro pode ser utilizado como um instrumento avaliativo.

Entretanto, questionamos se a escola utiliza com esta intencionalidade. Uma vez que, de acordo com Vitorino e Grego (2016) esta prática de avaliação ainda não é comum entre os docentes dos sistemas educacionais, talvez pela falta de orientação em como organizá-lo e proceder seus registros. Assim como, por demandar tempo e dedicação para realizá-lo por ser um trabalho minucioso.

Por meio do relato do professor, constatamos que houve um destaque da importância do registro das atividades propostas para o aluno PAEE, contudo, nos pareceu que não trataram de aspectos de organização, conteúdo e dentre outros itens que se fazem importante para que possa ser um documento de consulta e análise do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva.

Com relação a outro aspecto evidenciado pelo professor, consideramos que a presença do AVE como acompanhante do aluno PAEE no espaço escolar é um *saber atitudinal e procedimental*, uma vez que o seu apoio e colaboração são fundamentais para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula. No entanto, é importante reiterar a necessidade de esclarecer as atribuições desse profissional quanto às atividades realizadas no contexto da sala de aula. Compreendemos que seu trabalho está relacionado ao apoio e colaboração com o professor da sala comum, bem como, com o auxílio ao aluno, e não dever substituir e nem transferir as responsabilidades e compromissos de ensino e aprendizagem do aluno para o professor da sala.

Identificamos que foram lidas as atribuições do profissional, contudo, entendemos que suas atribuições foram mencionadas, e não estudadas e nem refletidas sobre a presença deste profissional na sala de aula, o que pode ter deixado lacunas por não tratarem de discussões que podem explorar e aprofundar tais aspectos, assim como, o acompanhamento da implementação de tal profissional na escola.

Como vimos, o professor apontou pontos importantes a respeito da temática que fomentaram discussões fundamentais no que diz a respeito à organização e planejamento de ações escolares com vistas a pressupostos inclusivos. Contudo, é de destaque que este professor, assim como o outro, não trouxeram em Atas suas reflexões e posicionamentos sobre o assunto discutido. Acreditamos que podem ter ocorrido reflexões de professores no encontro, porém não foram registradas.

Quanto ao texto de estudo da temática, identificamos que apresentou o conceito e sugestões sobre algumas estratégias pedagógicas para os professores, que podem ser facilitadoras para a aprendizagem do aluno com *déficit de atenção*. Dentre elas citamos, a utilização de estímulos visuais associados aos auditivos (músicas, vídeos, áudios, computadores, desenhos, figuras e gráficos), o uso de calendários, a utilização de gestos para explicar algo, o uso de falas motivadoras, a utilização de cartões para organizar ideias, frases ou textos, atividades com banco de palavras, além de propostas com o manuseio de jogos.

Percebemos pela síntese do texto que alguns saberes são mencionados: *saber conceitual* e o *saber procedimental*. Reconhecemos a importância de tratar tais saberes nesta temática, pois auxiliam na compreensão dos conceitos, assim como somam com o trabalho do professor ao tratar de estratégias que os professores podem utilizar em suas aulas. Contudo, sentimos falta e destacamos a importância de trazer autores com uma densidade teórica para discutir tal temática, assim como colocar os professores em situações de protagonistas e produtores de conhecimento, com a socialização de suas próprias estratégias.

Quanto à discussão sobre “Estratégias pedagógicas na Educação Inclusiva”²⁷, que objetivou investir na diversificação de estratégias pedagógicas, bem como na aplicação de atividades diversificadas para os alunos PAEE, foram verificados os saberes docentes de acordo com a figura 6.

Figura 6: Os saberes identificados na temática “Estratégias pedagógicas na Educação Inclusiva”

| | |
|--|---|
| Saber atitudinal | <ul style="list-style-type: none"> • Ter responsabilidade pedagógica; • Dispor-se de buscar apoio para superar as dificuldades. |
| Saber procedimental | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e atender as necessidades educacionais dos alunos; • Proceder ao planejamento de aulas, as adaptações e a avaliação; • Trabalhar coletivamente, colaborativamente e cooperativamente. |
| Saber relacionado às características pessoais do professor | <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prática pedagógica. |
| Saber conceitual | <ul style="list-style-type: none"> • Ter o conhecimento sobre teorias da aprendizagem e desenvolvimento. |

Fonte: Elaborada pela autora.

²⁷ Tivemos acesso ao material de estudo (o texto) por meio do caderno de registro da orientadora pedagógica, mas não conseguimos encontrá-lo no formato on-line.

Identificamos um trecho de destaque do *Prof. 14*.

[...] O professor da sala regular tem os encargos e as adaptações para o desenvolvimento desses alunos (NEE), devendo preparar as atividades que deverão ter conexão com os conteúdos propostos para a sala regular, tendo sempre em vista os avanços (por mínimo que sejam) dos alunos com NEE [...] (Prof. 14)

O *saber procedimental* mostrou-se presente neste excerto ao referir-se ao professor do ensino comum como responsável por preparar *atividades adaptadas* de acordo com o conteúdo proposto para a turma tendo em vista o desenvolvimento de todos os alunos. Contudo, quando falamos de adaptação é necessário, questionamentos: O que seria adaptação? Seria somente uma atividade, ou um planejamento curricular como um todo? Seria utilização de recursos ou atividades facilitadoras?

Tais questionamentos nos fazem recorrer a estudos que nos fazem compreender o conceito de adaptação²⁸. De acordo com Fonseca (2011), a adaptação refere-se, sobretudo, a partir das tentativas de ações de adequação e flexibilização do currículo, que a escola e/ou os professores fazem para que os alunos tenham acesso ao currículo comum que é organizado e oferecido para todos os alunos. Para isso é necessário que repense na organização escolar e os serviços de apoio, que possibilite condições estruturais no planejamento curricular da sala de aula considerando às diferenças individuais dos alunos.

Assim, compreendemos que adaptação parte da mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento que considere suas especificidades.

Diante dessa explanação, compreendemos que o conceito de adaptação é mais complexo do que encontramos nos fragmentos de escrita do *prof. 14*. Assim, sugerimos que além de mencionar atribuições ao professor como sendo fundamentais para atender as necessidades dos alunos, é necessário que se discutam conceitos na perspectiva inclusiva, para que as ações sejam planejadas de forma fundamentada em autores que exemplificam tal conhecimento e ajudando em uma melhor compreensão.

Nesta temática, também identificamos por meio dos trechos dos professores, a importância do trabalho em equipe para fortalecer o trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva.

²⁸ Para o aprofundar o conhecimento sobre adaptação curricular, sugerimos a leitura a dissertação de mestrado de Kátia Abreu Fonseca (2011) por meio do link: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/97506>.

[...]o auxílio dos AVEs que cuidarão especificamente da mobilidade, higiene e articulação para que as atividades preparadas fluam. Ela (Dra.) pediu para os professores e coordenadores presentes que se documentem (de sala de recursos) com as atividades adaptadas e que trabalhem em equipe para fortalecer esse olhar inclusivo visando sempre os avanços do aluno[...] (Prof. 14)

[...] o trabalho do professor generalista se encerra no ano de 2017, colocando em prática o AVE auxiliar de vida escolar, que auxilia e acompanha o aluno, mas não faz a parte pedagógica, avança o que o professor da sala propõe. [...] (Prof. 3)

[...] foi feita a distribuição da pauta de formação, onde os objetivos de ensino é investir na diversificação de estratégias pedagógicas e aplicar as várias atividades aos alunos, dando ênfase aos alunos com necessidades. Foi lido o texto “Estratégias pedagógicas, educação inclusiva” pelos professores, onde segundo o texto o trabalho do professor da sala regular tem que ser de sua responsabilidade, apenas delegando aos professores auxiliares ou AVEs o direcionamento dos mesmos. Também foi sugerido que os professores sala regular, tenham um tempo específico de trocas de informações com professores da sala de recurso, onde é muito importante momentos de reflexão e acompanhamento da evolução dos alunos que frequentam, como troca de informações [...] (Prof. 13)

[...] falou sobre a necessidade da escola ter princípios estabelecidos para receber uma criança, ter atitudes adequadas para acolher, demonstrando segurança. A inclusão não é só responsabilidade do professor da sala de aula, mas toda a escola e o espaço escolar precisa de energia positiva e agradável. Os pares precisam colaborar com o acolhimento dos alunos, o professor precisa focar na criança com olhar de resgate, sabendo que nem todas as crianças se alfabetizam ao mesmo tempo. O professor precisa ter um ato educativo criativo [...] (Prof. 15)

[...] o assunto abordado foi sobre educação inclusiva, mostrando a importância da parceria entre a família e a escola, o ambiente escolar prazeroso não só para os alunos, mas também para o professor na elaboração de suas atividades, ressaltando também que o conhecimento não chega igual para todos, que é preciso lembrar que os alunos avançam dentro de suas possibilidades. [...] (Prof. 4)

Evidenciamos, nesses fragmentos, *o saber procedimental de realizar um trabalho coletivo, colaborativo e cooperativo*. Aqui, aparece a gestão escolar, AVE, o professor da sala comum e o professor especializado em Educação Especial. A respeito do trabalho coletivo encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a indicação da importância da participação de todos os membros dos estabelecimentos de ensino na elaboração da sua proposta pedagógica. Por conseguinte, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, reconhece a emergente necessidade de um trabalho nessa mesma dimensão, e orienta que a formação para a docência deve preparar o professor para “o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (Art.2º, Inciso VII).

Autores como Toledo e Vitaliano (2012) e Capellini e Mendes (2007), chamou de *ensino colaborativo* as contribuições da parceria entre professores das salas comuns e professores especialistas para o desenvolvimento profissional dos professores com vistas à

inclusão de alunos PAEE. De tal modo, quando a escola está aberta a atender a todos alunos é necessário que se reúna forças, pois acreditamos que soluções coletivas e colaborativas são mais assertivas e eficientes.

Mendes, Vilaronga e Zerbato, (2014), destacam que os dois professores trabalham juntos, as responsabilidades, assim como as experiências, tornam-se compartilhadas. No caso de identificarem dificuldades quanto ao processo de ensino e aprendizagem de um determinado aluno, os dois compartilham dessa responsabilidade e pensar sobre novas estratégias que possam potencializar a aprendizagem deste aluno.

Além disso, de acordo com os estudos de Fernandes (2017), por meio do trabalho colaborativo foi possível os alunos terem acesso ao curricular, assim como, o desempenho acadêmico dos alunos melhoraram. Uma vez que as metas a serem alcançadas eram compartilhadas, além de haver uma organização do ensino, também em relação aos conteúdos, e uma proposta fundada no aluno e em seus saberes e conhecimentos, estabelecendo-se também relação com os objetivos dos níveis de ensino.

Neste sentido, mais uma vez o *saber procedimental* que diz respeito a *trabalhar coletivamente e de forma colaborativa* se mostrou presente, além de ser necessário que ambos os professores estejam *dispostos a trabalhar* nesta configuração que se apresenta como um *saber atitudinal*. Todavia, na prática, a escola proporciona ou corrobora para que essa troca esteja presente em seu cotidiano de trabalho? Uma vez que identificamos como sugestão, mas em que momentos os professores podem realizar esta troca de informações? Acreditamos que o espaço do HTPC pode contribuir para essa valorização e encontro entre os professores, mas é importante considerar como a dinâmica da escola é organizada para promover e estimular essa troca de saberes.

Assim, compreende-se que a responsabilidade do aluno PAEE não é exclusivamente do professor da sala, mas sim de toda a equipe escolar, para que juntos colaborem com um ambiente escolar que proporcione uma energia positiva e agradável em relação a estes alunos. Reconhecemos o *saber procedimental* sobre o desenvolvimento de um *clima emocional e afetivo* em relação aos alunos PAEE presente em ambos os relatos.

Nesta mesma temática, um dos professores também menciona sobre o registro como um elemento de importância no exercício do trabalho docente para acompanhar a aprendizagem do aluno.

[...] a coordenadora juntamente com a diretora fala da importância dos registros de trabalho com o aluno de educação inclusiva, mesmo que o aluno não faça, não consiga ter aquele momento de concentração, que deixe registrado a atividade e data que o professor se programou para trabalhar, sendo uma forma de se precaver

perante a família e eventual processo judicial movido pelo familiar, que acha que nada foi feito pela aquela criança [...]. (Prof. 3)

Contudo, registro foi citado e nos pareceu que seu objetivo não era direcionado ao pedagógico, mas sim, para precaver de ações perante a família e eventual processo judicial pela mesma por desacreditar no trabalho pedagógico realizado com a criança.

Esse relato nos incomoda profundamente e nos provoca questionamentos: A intencionalidade do registro sobre o aluno é para precaver de ações jurídicas, conforme foi identificado no trecho do *Prof. 3*? A escola tem que organizar o registro como uma forma de dar resposta para a família que “acha” que nada foi feito com a criança através da presença do registro? Será que a escola compreende a verdadeira funcionalidade pedagógica do registro do aluno? São questionamentos sérios, de responsabilidade e compromisso a serem discutidos por profissionais da educação que precisam rever aspectos para que não haja concepções equivocadas. Visto que, o registro de um aluno tem sua grandeza de funcionalidade e é para uso pedagógico.

De acordo com Vitorino e Grego (2016) podemos compreender que o registro é tido como um elemento da avaliação do professor chamada formativa. Neste sentido, a avaliação fundamenta-se na observação e no registro do desenvolvimento dos alunos em aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, que passa a ser avaliado de forma contínua e diária, o que possibilita o professor a ajustar as necessidades individuais identificadas aos ajustes reais do currículo da sala de aula. Nesse sentido destaca-se a importância do *saber procedimental*.

Em Ata, identificamos o seguinte trecho do *Prof. 2*,

[...] o aluno incluso (que acabou de uma forma carinhosa sendo inserido no contexto), apesar de suas limitações nos enriqueceu com sua presença, uma vez que o texto desenvolvido foi: Estratégias pedagógicas – Educação Inclusiva, pois se de um lado, a proposta curricular deve ser uma só para todos os alunos, por outro é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um. Sabemos que a educação inclusiva é uma realidade nas nossas escolas e que nos deparamos frequentemente com situações atípicas “que exige” de todos da escola estratégias para “contornar” as situações, fornecendo um bem-estar ao educando incluso [...]. (Prof. 2)

Neste excerto identificamos a presença do *saber procedimental* pela atenção ao diversificar as estratégias com base nos interesses, habilidades e necessidades dos alunos PAEE. No qual também é possível observar-se o desejo de mudança na proposta pedagógica que motive o olhar individualizado para cada aluno, com seus avanços e dificuldades, que oportunize possibilidades para que esse aluno consiga avançar dentro dos objetivos e metas que

sejam estabelecidas para ele. Constatamos que de alguma forma essa discussão impactou tal professor por reconhecer que a educação inclusiva é uma realidade que se faz presente nas escolas e que é necessário assumir tal responsabilidade e compromisso para se pensar em quais estratégias são necessárias para atender a diversidade dos alunos. Desta forma, um outro saber se fez presente, o *saber atitudinal* quando a professora *reconhece a responsabilidade e compromisso* dos professores com o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

Ainda para a discussão, destacamos mais dois trechos que não falam especificamente da educação inclusiva, mas acreditamos que pode nos ajudar a refletir em pontos relevantes para a pesquisa.

[...] em seguida foi entregue a cada professor um quadro para preencher, fazendo análise do trabalho realizado no 3º bimestre, anotando as dificuldades, expectativas, necessidade de novos encaminhamentos e nome dos alunos que necessitam fazer reposição de faltas. (Prof. 15)

Após a retrospectiva, foi dado um tempo para o preenchimento do trabalho realizado no 3º bimestre, pontuando as dificuldades, expectativas e estratégias adotadas em sala, alunos que precisam de encaminhamentos e atividades para compensação de faltas. (Prof. 4)

Também foi possível identificar que neste encontro foi proporcionado aos professores um momento de análise e reflexão sobre o seu trabalho pedagógico por meio do preenchimento de um quadro contendo dificuldades e expectativas (Anexo IV). Neste sentido, verificamos que a prática formativa utilizada no encontro coloca o professor em situação de *refletir sobre o seu fazer pedagógico* para que assim busque aprimorar o seu ensino em sala de aula, sendo assim identificamos a presença do *saber relacionado às características pessoais do professor*.

O fato de refletir sobre os próprios pensamentos e ações proporciona ao professor uma descoberta e um conhecer a si próprio, num processo que evidencia as condições de atuação profissional e o compromisso que se tem com a educação e com o ensino. A interpretação do pensamento e das experiências permite ao professor decidir se necessita ou não modificar a sua *práxis* educativa (ALARCÃO, 2000).

Para Martins (2011), o incentivo para uma prática reflexiva começa pelo investimento na formação docente que deve ter como base a teoria, mas a prática pedagógica como eixo, incentivando o profissional a se tornar, cada vez mais, um ser reflexivo, capaz de analisar a situação dos alunos que estão sob sua responsabilidade.

Ao nos apoiarmos em Nozi (2013), destacamos a importância de que os professores reflitam sobre sua prática pedagógica como condição para que ela seja aprimorada a cada dia,

faz-se necessário também questionarmos que condições têm sido dadas para que eles tenham tempo de refletir sobre sua atuação profissional, quando mal tem sido respeitado o tempo que o professor tem por direito para o planejamento de suas aulas.

Cientes de tais questões, compreendemos que para que o professor possa refletir sobre seu trabalho é necessário que seja estabelecido condições para que faça esse processo com consistência. Dentre as quais, destacamos a importância de tempo cabível para que isso ocorra, espaços de discussão entre professores para refletir, além de oferecer aportes teóricos que embasam tais discussões.

Quanto ao texto referência de estudo para discutir a temática, identificamos as recomendações para dar o ponto de partida para trabalhar com o aluno na perspectiva inclusiva. Um dos destaques está em olhar as singularidades da criança, com foco em suas potencialidades. Além do que é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um para que se torna viável a participação de todos os alunos. Uma vez que todas as crianças têm a possibilidade de aprender e o que muitas das vezes acontece é que não oferecidas estratégias pedagógicas que favoreçam a criação de vínculos, relações de trocas e acesso ao conhecimento.

O texto destaca que não há receitas prontas ou manuais contendo as atividades ideais que indiquem como exatamente trabalhar com alunos com deficiências. Posto que a diferença é uma condição humana e o processo de aprendizagem de cada um é singular, portanto, é necessário que tenham estratégias pedagógicas diversificadas para que todos possam aprender.

Quanto ao planejamento, o texto destaca que deve ser contínuo e colaborativo para definir os objetivos e estratégias que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que para valorizar os interesses e atender as necessidades do aluno é necessário se pensar nas diversidades de formas de apresentar e explorar os conteúdos curriculares.

Planejar a sala de aula para a diversidade envolve, primeiramente, aceitar a gama de habilidades, de estilos de aprendizados, de capacidades e de interesses na sala de aula. Em seguida, quando esse corpo diverso de alunos não se encaixa no seu plano original, os professores fazem as adaptações e começam a ponderar como reformular a instrução, daquele momento em diante, para todos os alunos (ORSATI, 2013).

O professor da sala comum é responsável por esse planejamento, contudo não deve ser uma tarefa solitária, pois ao pensar em uma educação na perspectiva inclusiva pressupõe um planejamento pedagógico e colaborativo, envolvendo a participação de outros agentes da

escola. Assim o professor do AEE e os demais pares podem colaborar de forma significativa sugerindo atividades, recursos e estratégias pedagógicas.

Ainda, nos encontros foram citados a “**Adaptação Curricular e Portfólio do aluno PAEE**”. Como apontam os trechos dos professores:

Foi passado alguns recados pela coordenadora, sendo eles: Adequação curricular dos professores com alunos NEE [...] (Prof. 4)

Dando sequência, foi também entregue aos professores o documento de adequação curricular para a verificação, fazer as alterações necessárias e assinar [...] (Prof. 15)

Por meio dos dados apresentados, identificamos que a adaptação curricular é realizada pelos professores da sala comum e que são disponibilizadas ao longo do ano para que realizem as modificações necessárias no documento de acordo com suas observações realizadas em sala de aula a respeito do aluno PAEE, e após realizar as referidas alterações, é realizada a entrega do documento para a gestão escolar.

Dentre as inúmeras questões que poderíamos destacar em relação a adaptação curricular, nos atentaremos no que refere a aspectos formativos, que é objeto de estudo desta pesquisa. Assim, nos instiga aos seguintes questionamentos: É discutido sobre o conceito da adequação curricular? Quais os objetivos de tal documento? Quais os elementos necessários que constam neste documento e como elaborá-lo? Quem é ou são responsáveis pela documentação, ou por elaborá-la?

Além da adaptação curricular, também foi mencionado em um dos encontros sobre o portfólio do aluno PAEE. Constatamos por meio da agenda de formação que não foi um momento específico para estudo da equipe, mas um momento de orientação para que os professores que tinham em suas salas um aluno PAEE providenciassem um portfólio como forma de organizar e registrar as atividades trabalhadas durante o ano letivo.

Sobre o portfólio, nos apoiamos nos estudos de Vitorino e Grego (2016) para identificar a finalidade da utilização desse instrumento. De acordo com os autores, o portfólio possibilita realizar uma avaliação formativa, por meio do registro do desenvolvimento do aluno e favorecer uma aprendizagem que realmente acompanhe o seu desenvolvimento.

Assim, destacamos o portfólio, com objetivo de acompanhamento do aluno diariamente, pautado em reflexões sobre a prática docente o que possibilita a construção do conhecimento do aluno e do professor. Parte de anotações feitas das observações dos alunos e dos trabalhos, das atividades, dos exercícios, das produções por eles realizadas estão presentes nele

(VITORINO E GREGO, 2016). Deste modo, o uso do portfólio se relaciona ao *saber procedimental*, ao proceder de instrumento *avaliação do aluno*.

Nesse sentido, verificamos que tanto a elaboração da adaptação curricular quanto do portfólio, são ações requeridas aos professores sem estudo, ou seja, sem apresentar fundamentação teórica de autores, para que sejam compreendidas suas intencionalidades. Assim, entendemos que cada professor realizou a partir dos seus próprios conhecimentos, sem ao menos uma discussão sobre tais instrumentos, o que pode resultar em práticas não tão assertivas e que se distanciam da verdadeira função pedagógica.

De acordo com os dados apresentados, analisados por meio das temáticas tratadas nos encontros dos HTPCs, identificamos que os saberes necessários de acordo com Nozi (2013) foram abordados, conforme sintetizamos no Apêndice VIII. Dentre estes saberes foram contemplados na maioria dos encontros: *saber atitudinal, saber procedimental e saber relacionado às características dos professores*.

No entanto, apesar da identificação desses saberes, não foi possível encontrar um aprofundamento dos estudos e diálogos com propostas de uma sequência para possibilitar a construção do conhecimento dos professores, de forma a assimilar esses saberes e transformá-los em ações pedagógicas.

Para que tais saberes possam ser efetivamente utilizados, é necessário ir além de simplesmente estudá-los. Eles devem ser lidos, estudados e dialogados com a realidade da escola e com o perfil de alunos que apresentam necessidades educacionais diversas. É importante que o professor envolvido com esses saberes consiga pensar em como organizar e planejar as melhores alternativas para promover a participação ativa de todos os alunos em suas aulas e potencializar seu aprendizado.

De acordo com Nozi (2013, 131) “[...] não basta apenas o professor se dispor a dialogar com o contexto sociocultural do seu aluno, ele precisa também de oportunidades para vivenciar situações que o ajudem a compreender esse contexto”. Só assim fará sentido e significado para aquele determinado contexto, uma vez que, cada escola é única na sua organização, na sua história, na sua comunidade, na sua equipe, dentre outros aspectos que devem fazer parte do diálogo do espaço formativo.

Assim, as ações formativas devem ser pensadas e trabalhadas dentro do ambiente escolar para aproximar os estudos da realidade do professor, e utilizar o real contexto da sala de aula como foco de estudo. Portanto, compreendemos que o saber que se pode dizer o que articula com todos os saberes: *o saber contextual*. Todos os saberes só fazem sentido se atrelado

com o contexto no qual se está inserido e fazendo estudos e reflexões de acordo e valorizando as características do próprio contexto escolar, bem como as especificidades dos alunos PAEE.

Além disso, os estudos das temáticas não apresentaram aportes teóricos suficientes para que o professor pudesse compreender conceitos, assim como, aspectos importantes para fundamentar o seu trabalho pedagógico. Assim, apresentando dificuldades em alcançar o *saber conceitual*.

Discutimos sobre os saberes necessários por das temáticas tratadas nos encontros formativos que dialogam sobre a educação inclusiva no ano de 2019, a seguir trataremos da discussão no ano de 2020.

b) Assuntos e/ou Temáticas Discutidas sobre a Educação Inclusiva em 2020

Em 2020, nos dias 27/02, 18/08 e 08/09 foram tratados assuntos pertinentes para discussão sobre a educação inclusiva, portanto, direcionamos aos documentos norteadores dos 4º, 21º e 24º encontro do HTPC, que foram discutidas três temáticas:

- Estratégias de ensino-aprendizagem e cada um aprende de um jeito;
- Educação Especial e Inclusiva;
- Estudo reflexivo a partir do filme: O Primeiro Aluno da Classe.

Para a discussão dessas temáticas nos HTPCs foram utilizadas três diferentes estratégias formativas: leitura e discussão de textos, palestra transmitida pelo *YouTube* e a disponibilização de um filme por meio de link.

Com relação aos documentos consultados, foram lidos e analisados de acordo com o quadro 12.

Quadro 12 – Encontros, temáticas e documentos consultados para discussão dos dados de 2020

| Encontros | Temáticas | Documentos consultados |
|------------------|--|------------------------------------|
| 4º | Estratégias de ensino-aprendizagem e Cada um aprende de um jeito | 2 textos de referência para estudo |
| 21º | Palestra - Educação Especial e Inclusiva | 23 relatórios |
| 24º | Estudo reflexivo a partir do filme: O Primeiro Aluno Da Classe | 19 relatórios |

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira temática de discussão foi sobre **“Estratégias de ensino-aprendizagem”**, teve como objetivo compreender o ensino-aprendizagem muito mais que a transmissão de conteúdos, e identificar as estratégias de ensino motivadoras e potencializadoras da aprendizagem dos alunos.

Embora esta temática não faça parte dos acervos específicos do aluno PAAE, entendemos que a temática é fundamental e apresenta subsídios para o professor planejar práticas pedagógicas que atendam as necessidades educacionais de todos os alunos.

Para discutir esta temática e pontuar os saberes docentes necessários, não utilizamos os fragmentos das Atas e nem relatórios dos professores, pois não localizamos tais registros referentes ao HTPC do 4º encontro. No entanto, utilizamos os textos discutidos nos encontros para direcionar os diálogos relacionados à pesquisa.

O primeiro texto intitula-se “Estratégias de Ensino-Aprendizagem” da autora Vanessa Sardinha Santos - Canal do Educador²⁹, que apresenta alguns conceitos e exemplos de estratégias de ensino-aprendizagem tidos como relevantes que se relacionam aos saberes elencados na figura 7.

Figura 7: Os saberes identificados nas temáticas “Estratégias de Ensino-Aprendizagem e Cada um aprende de um jeito”

| | |
|--|--|
| Saber procedimental | <ul style="list-style-type: none"> • Planejar as aulas com adaptações e/ou diferenciações curricular e avaliação; • Identificar e atender as necessidades educacionais dos alunos. |
| Saber sobre as características pessoais do professor | <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prática pedagógica. |
| Saber conceitual | <ul style="list-style-type: none"> • Ter o conhecimento sobre teorias da aprendizagem e desenvolvimento. |

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com o texto “Estratégias de Ensino-Aprendizagem”, para que os professores ajudem o aluno a construir o seu conhecimento, é necessário que analisem a melhor estratégia para trabalhar determinado conteúdo com a maioria dos alunos da sala, considerando os alunos

^{29 29} Tivemos acesso ao material de estudo (o texto) por meio do caderno de registro da orientadora pedagógica, e foi possível de encontrá-lo disponível no formato on-line por meio do link: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino>.

PAEE. Para isso, é fundamental que os conhecimentos prévios dos alunos sejam identificados por meio de uma avaliação diagnóstica, e a partir daí, poderá ter subsídios para selecionar as estratégias de ensino que farão parte do seu planejamento: aulas expositivas e dialogadas, o estudo de caso, aulas práticas, aulas lúdicas, seminários, dentre outras.

O segundo texto, da Revista Nova Escola, tratou-se sobre a temática “**Cada um aprende de um jeito**”³⁰ e discute o desenvolvimento de planejamento de ensino que considere a todos os alunos e suas diferenças, a necessidade de estratégias de ensino que privilegiem as atividades diversificadas e que façam parte das rotinas diárias da turma, como, atividades em grupo, dupla e individual, assim como utilizar diversos materiais pedagógicos nas aulas, tais como, massinha, tinta, argila, jogos didáticos, maquetes, música, dança e outros. E além de explorar dos diversos espaços escolares, como pátio e o laboratório de Informática.

Os textos utilizados nos encontros tratam de aspectos que são relevantes para se pensar na elaboração do planejamento do professor com estratégias pedagógicas diferenciadas. Assim, identificamos a existência do *saber procedimental*, dada a importância de *identificar as necessidades* de cada aluno, para organizar as melhores estratégias a fim de respondê-las. Uma vez que, para cada prática pedagógica que considera as especificidades dos alunos PAEE, prescindir de um planejamento, para o professor tenha a dimensão de todo o processo didático-pedagógico que envolve o ensino e a aprendizagem.

Além dos textos, verificamos a presença de um quadro reflexivo que, supomos, foi entregue aos professores para que eles identificassem entre as suas estratégias de ensino na área da oralidade, leitura, escrita e matemática, com base nas seguintes questões: Qual a melhor estratégia para ensinar o conteúdo aos alunos? Quais os recursos que utilizarei? Qual a organização espacial mais favorável?

Por meio de tal estratégia formativa, verificamos intencionalidade de proporcionar o *saber relacionado às características pessoais do professor – de ser reflexivo sobre a prática*, por meio de reflexões sobre quais as melhores estratégias utilizar para trabalhar os conteúdos pedagógicos com meu aluno.

Entretanto, devemos considerar que para professor pesquisar e planejar uma aula que considere as especificidades dos alunos e busque as melhores estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de sua aula, requer um certo tempo. Dessa forma, ficando ao seu critério e possibilidade, pois muitas vezes trabalha em dois ou três períodos. Além disso, há de se pensar

³⁰ Tivemos acesso ao material de estudo (o texto) por meio do caderno de registro da orientadora pedagógica, e foi possível de encontrá-lo disponível no formato on-line por meio do link: <https://novaescola.org.br/conteudo/1444/cada-um-aprende-de-um-jeito>.

sobre o HPTC como espaço para planejamento de aulas, mas será que o espaço consegue contribuir para tamanha demanda? Vimos aqui que o HTPC contempla de tal ação, mas por meio do registro dos professores não conseguimos constatar se consegue atingir tais intenções.

Compreendemos a importância de abordar tal saber, contudo a própria realidade do professor não corrobora para que possa se organizar e colocar tais conhecimentos em sua prática por demandar tempo para realizar planejamento de aulas utilizando de diversas estratégias de ensino.

No ano de 2020, também foi incluída na proposta formativa a palestra virtual transmitida pelo YouTube com a condução de Cristina Brassaglia Lucon³¹, do Sistema Aprende Brasil, com o assunto “**Educação Especial e Inclusiva**”³².

Para este tema, encontramos 23 relatórios de professores que abordaram informações semelhantes e apontaram o que os professores destacaram como relevantes ao terem contato com a palestra, os quais utilizamos para a discussões dos dados. Por meio do contato com os relatórios, a discussão durante a palestra apresenta e aborda pressupostos da educação inclusiva, com conceitos básicos, sugestões de algumas práticas pedagógicas, bem como novas atitudes e concepções que são primordiais nos contextos educacionais inclusivos de acordo com a figura 8.

Figura 8: Os saberes identificados na “Palestra sobre Educação Especial e Inclusiva”

| Inclusiva” | |
|---------------------|--|
| Saber atitudinal | <ul style="list-style-type: none"> • Estar em processo contínuo de formação; • Valorizar a diferença e acreditar no potencial do aluno. |
| Saber procedimental | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e atender as necessidades educacionais dos alunos; • Planejar a aula com adaptações e/ou diferenciações curricular e a avaliação. |
| Saber conceitual | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e compreender os pressupostos da Educação Inclusiva; • Conhecimento de teorias da aprendizagem e desenvolvimento. |

Fonte: Elaborada pela autora.

³¹ A palestrante é consultora e palestrante virtual contratada pelo Sistema Aprende Brasil com foco na Educação Inclusiva. Para ter acesso ao seu Currículo Lattes pelo endereço: <http://lattes.cnpq.br/4535054098475331>.

³² O link da palestra mencionada não se encontra disponível no Canal do YouTube e nem na Plataforma do Sistema Aprende Brasil. Dessa forma, compreendemos como um conteúdo privado por não encontrarmos de forma disponível para acesso.

Sobre o *saber atitudinal de estar em processo de formação*, encontramos os seguintes fragmentos dos relatórios dos professores.

A palestra foi muito boa e veio de [ao] encontro com nossa realidade atual na Educação Inclusiva, pois por mais que estudamos e buscamos entender como trabalhar com as diferenças não estamos totalmente seguros em como receber e trabalhar com essa clientela que está inserida na nossa sociedade e nas escola (Prof. 01)

E esclareceu que uma situação assim para o professor causa inseguranças, medos e muitas vezes um sentimento de culpa e preconceito, pois temos medo daquilo que não conhecemos, o preconceito vem do desconhecimento. E a única forma de eliminar esses sentimentos, é através de informações e estudos sobre o assunto. (Prof. 06)

Claro que não podemos desconsiderar o nosso despreparo para certas situações. Não somos especializados em determinadas limitações. Porém, somos totalmente competentes dentro do prisma educacional para nos adaptarmos as realidades de nossos alunos. Ainda precisamos evoluir, e palestras como essas é o caminho para o aprimoramento. (Prof. 16)

[...]é necessário a valorização da formação continuada, e capacitar esses professores para que tenham conhecimento dessas particularidades e saiba como lidar com elas. O que percebo em meu dia a dia é que esse professor não está apto, não tem conhecimento suficiente para trabalhar com essas crianças e muitas vezes vem o rótulo pelo desconhecimento, a necessidade de mudanças toda a sociedade é fundamental reforçando importância e o respeito e a valorização das diferenças. (Prof. 09)

Tais posições demonstram que os professores reconhecem suas dificuldades que, frequentemente, causam angústias e ansiedade ao trabalhar com alunos PAEE, e compreendem que elas ocorrem devido aos professores não terem conhecimento suficiente para lidar com determinadas situações em sala com esses alunos. Assim, os professores parecem reconhecer a necessidade de formação, e sublinham a importância de tratar mais sobre o conhecimento das particularidades dos alunos, para que possam atuar com mais confiança e assertividade numa perspectiva inclusiva.

Contudo, de acordo com Nozi (2013), não deve ficar somente para os professores a responsabilidade por uma formação específica que o prepare para a realidade escola numa perspectiva inclusiva. Os sistemas de ensino são responsáveis por proporcionar ações formativas dos professores que estão em serviço, e o Estado não pode ser isento de tal responsabilidade.

Outro saber identificado por meio dos excertos dos professores: *o saber atitudinal de valorizar a diferença*.

Hoje nossos alunos são formados por diversas características diferentes, na escola comum encontramos essa variedade de alunos que antes se quer frequentavam a escola." (Prof. em substituição³³)

"[...]a escola que a mesma aceita o aluno real e que é preciso quebrar paradigmas, pois elas podem aprender sim, mas é necessário olhar para essas crianças. (Prof. 29)

[...]ver com outros olhos e olhar as características do aluno isso faz a diferença no aluno e no educador, ver além que o aluno possa aprender mesmo em processo de formiguinha e lembrar que todos têm os mesmos direitos de aprender juntos e serem incluídos na sociedade. (Prof. em substituição)

Precisamos aceitar para incluir, precisamos quebrar os paradigmas, olhar para as pessoas e ver que elas podem, que elas são capazes, que elas aprendem. (Prof. 05)

Por meio dos excertos dos professores, verificamos que compreendem que as turmas são formadas por alunos com diversas características diferentes e que são capazes de aprender, mas nem todos aprendem da mesma forma, algumas atividades são mais efetivas para uns e ao mesmo tempo podem não ser para outros, além disso uns necessitam de mais tempo e outros nem tanto. Portanto, cada aluno tem suas particularidades e é preciso quebrar os paradigmas ainda presentes nas escolas e valorizar cada processo, pois todas as crianças têm direito de estarem na escolar e aprenderem juntas.

Também notamos que os professores entendem a importância de valorizar a diferença de cada aluno, contudo, Nozi (2013), destaca a necessidade de que os professores busquem compreender como comunidade educacional tem construído conceitos a respeito dos alunos PAEE. Uma vez que, além do professor valorizar as diferenças em sala de aula, será necessário saber lidar com os conflitos que possam ocorrer, conflitos que são inerentes à convivência diária entre indivíduos e próprios dos seres humanos. Dessa forma, é fundamental que sejam disponibilizados espaços coletivos para que os professores possam trazer tal aspecto e discutir como mediar conflitos para que estabeleçam atitudes de respeito e a valorização da diferença de todos, inclusive dos alunos PAEE.

Outro saber identificado foi o *procedimental de atender as necessidades e realizar as devidas adaptações*.

A criança deve ser inserida na escola como qualquer outra, por isso nós professores devemos pontuar as características sem rotular, propiciar condições e liberdade para que os alunos possam desenvolver suas habilidades, respeitando as diferenças e particularidades de cada aluno. (Prof. 04)

³³ Para apresentar os fragmentos dos relatórios dos professores utilizamos como *Prof.* e um número de acordo com sua sequência de apresentação no quadro 8 de caracterização dos professores que atuavam no ano de 2020. Contudo, ao realizar a leitura dos relatórios identificamos professores que não constam no quadro. Acreditamos que sejam professores em substituição.

Nós professores não podemos diagnosticar nossos alunos, temos que explicar aos nossos gestores e aos responsáveis o que acontece com aquela criança na sala de aula e buscar um meio de tentar ajudá-lo. (Prof. 07)

Oferecendo ferramentas, buscando promover o desenvolvimento global e a aprendizagem por meio do acolhimento, avaliação multidisciplinar humanizada e especializada, suporte à família, para melhoria em todos os aspectos. (Prof. 13)

Percebemos que os professores a partir do estudo da temática, destacam a importância da presença e participação do aluno PAEE na escola comum do ensino regular. Assim como, também em termos de sua atuação, que é necessário pontuar as características desses alunos para que possa estabelecer estratégias que criem as condições essenciais para sua participação nas atividades escolares e lhes possibilitem desenvolver suas habilidades.

De acordo com Nozi (2013), o conhecimento científico sobre as condições educacionais do PAEE se faz necessário para essa identificação de suas características, caso contrário o que pode ocorrer é a dissimulação das dificuldades observadas ou mesmo a criação de rótulos e encaminhamentos pedagógicos inadequados com base em conhecimentos de senso comum.

Além do mais, é fundamental compreender que, em uma escola fundamentada por princípios inclusivos, não é o aluno PAEE que deve se adequar ao ambiente, mas sim este que deve responder as suas necessidades. A escola precisa reorganizar sua estrutura, recursos pedagógicos, metodologias, entre outros aspectos, promovendo soluções para as barreiras que se encontram presentes e estão impedindo sua aprendizagem (GLAT, BLANCO, 2009).

Para isso, de acordo com Nozi (2013), o planejamento de ensino, a adaptação curricular e a avaliação, funcionam como um espiral, uma mola propulsora de todo processo de ensino, principalmente em processos educacionais pautados numa perspectiva inclusiva. São instrumentos que compõem uma tríade e cada um desses procedimentos torna-se condição básica para ações pedagógicas do professor.

Quanto ao planejamento não se inicia ou se esgota na elaboração de planos, pois é uma ação reflexiva, viva e contínua; um ato decisório, portanto, político, que exige escolhas, opções metodológicas e teóricas; exige também flexibilidade; deve ter um caráter participativo; deve ser coerente com outros elementos que o compõem (objetivos, conteúdos, etc.) e deve ter uma dose de objetividade e ousadia para possibilitar que ele possa não só sair do papel, mas também superar o real; permite que o professor se reconheça como autor e ator de seu fazer profissional.

A partir das análises apresentadas vislumbramos que a possibilidade de qualquer tipo de ação pedagógica que seja ela voltada para alunos PAEE ou demais alunos, contidas no

planejamento para que o professor tenha a dimensão de todo o processo didático-pedagógico que envolve o ensino e a aprendizagem com estratégias de ensino diversificadas e que terão maiores chances de atender às necessidades individuais dos alunos.

Sobre o *saber conceitual a respeito da educação inclusiva*, identificamos os seguintes excertos.

Mas o que é realmente a educação Inclusiva? É uma educação de qualidade para todos independente das suas características (Prof. em substituição)

[...]continuou comentando sobre a história da educação especial no Brasil, ressaltando que ainda estamos caminhando na inclusão. (Prof. 29)

[...]não existe receita pronta, o que dá certo para um não dá para outro. O que precisamos é integrar, conviver, aprender com o outro[...] (Prof. 23)

Quebrar paradigmas alguns teóricos filosóficos valorizaram a criança e idealizaram um novo olhar para o aprendizado delas: PESTALOZZI - Toda criança precisa ir à escola. Maria Montessori - Aprendizagem de crianças com D.I. JEAN PIAGET - A criança constrói o conhecimento."Lev Vygotsky - Henry Wallon - (afetivo também e valorização) EMILIA FERREIRO - como se ensina ler e escrever? Ela queria saber o que ela quer aprender. Esses pensadores deram VOZES às crianças. (Prof. 17)

Os fragmentos de escritas dos professores ressaltam aspectos importantes sobre fundamentos da educação inclusiva, dentre avanços ao longo da história da educação especial, bem como autores que auxiliaram na ampliação das concepções dos conceitos numa perspectiva inclusiva. Desse modo, identificamos há indícios de se explorar os *saberes conceituais ao conhecer os pressupostos da educação inclusiva*, contudo, da forma como foi proporcionada não há como verificar se os professores tiveram compreensão de tais conceitos, por ser uma proposta de encontro virtual. Talvez, pudesse após estes momentos, propor um outro encontro de discussões para que os professores, por meio de plataforma interativas, pudesse trazer suas dúvidas e questionamentos para que possa contemplar deste aspecto.

No terceiro tópico foi um Estudo reflexivo a partir do filme **“O primeiro aluno da classe”**³⁴, como proposta formativa. Para direcionar as reflexões dos professores, a orientadora pedagógica apresentou alguns questionamentos: *1 - Como podemos perceber a ação das pessoas próximas do jovem com a Síndrome de Tourette*³⁵? *2 - Quais pessoas incentivaram e quais dificultaram e demonstraram intolerância, ignorância e preconceito?*

³⁴ O filme “Primeiro aluno da classe” narra a vida de Brad Cohen, um professor norte americano que convive com a Síndrome de *Tourette* desde os seis anos de idade. O filme encontra-se disponível no Canal do Youtube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=8gV32cUikPk>.

³⁵ Síndrome de *Tourette* é um transtorno neuropsiquiátrico hereditário que se manifesta durante a infância, caracterizado por diversos tiques físicos e pelo menos um tique vocal.

Em concordância com os 19 relatórios lidos, informações semelhantes foram encontradas nos relatórios, utilizadas para a discussão dos dados.

De acordo com os relatórios, o filme relata a história real do personagem principal - Brad Cohen, que superou muitos obstáculos em diversos ambientes, principalmente em sua vida escolar, por possuir a Síndrome de Tourette.

Por meio da reflexão sobre o filme, identificamos alguns saberes a partir dos trechos dos relatórios dos professores conforme apresentados na figura 9.

Figura 9: Os saberes identificados no estudo reflexivo a partir do filme “O primeiro aluno da classe”

| | |
|---|---|
| Saber atitudinal | <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a diferença e acreditar no potencial do aluno; • Estar em processo contínuo de formação. |
| Saber procedimental | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um clima emocional e afetivo; • Promover a socialização e respeito entre os alunos. |
| Saber relacionados às características pessoais do professor | <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prática pedagógica. |

Fonte: Elaborada pela autora.

Sobre o *saber atitudinal de valorizar a diferença e acreditar na potencialidade* encontramos tais fragmentos nos relatórios dos professores.

O personagem Brad teve o apoio de uma pessoa incrível que o enxergou e o acolheu e isso fez toda a diferença na sua vida, além de fazer com que ele almejasse ser professor um dia. Isso foi muito importante, mas também muito triste, pois apesar de muitos professores e profissionais da educação terem feito parte de sua vida, apenas um o marcou positivamente. Todos os outros foram preconceituosos, impacientes, cruéis e despreparados. (Prof. 6)

Penso que embora haja muitas pessoas que não acreditam no potencial das crianças e adultos com certas síndromes e demonstrem a rejeição, também existem muitos que conseguem possibilitar a interação no mundo social sem preconceitos os fazendo se superar mesmo com as limitações, sustento inserir até mesmo no mercado de trabalho e seguindo uma vida quase normal. (Prof.1)

Ao assistir ao filme pude perceber o preconceito de uma sociedade, que em vez de enxergar o que de bom e útil tem uma pessoa, só enxerga o que o diferencia dos demais, não dando o devido valor ao potencial que o outro traz consigo. Deveriam pensar que todos somos diferentes e temos nossas anormalidades também. (Prof. 14)

Tais percepções demonstram que os professores se sensibilizam com a história de Brad por ver que ele passou por diversos profissionais da educação que por despreparo ou até desconhecimento atuaram de forma preconceituosa com ele, e somente um teve um olhar de acolhimento e valorização, ou seja, desenvolveu comportamentos com empatia, buscando compreender suas diferenças e dificuldades e assim buscar valorizar dentro de seu potencial.

Quanto ao *processo de formação*, também se fez presente por meio dos seguintes fragmentos.

Infelizmente o personagem passou por muitas provações e humilhações no ambiente escolar por muitos anos, até que finalmente entrou em uma escola onde o diretor era uma pessoa preparada, sensível, controlada e consciente sobre a importância de aceitar e aceitar pessoas com deficiências. Acima de tudo, era uma pessoa consciente da importância da disseminação das informações, pois ele fez questão de esclarecer e mostrar para a escola toda, incluindo professores, que o aluno tinha uma doença e que aquilo não era motivo para risos, exclusão ou humilhações. (Prof. 06)

Também fala da triste realidade, da falta de informação gerando preconceito, da falta de interesse dos profissionais em buscar conhecimento sobre determinados assuntos. Essa história nos alerta para um olhar mais amplo sobre nossos alunos, para que possamos fazer a diferença na vida deles e que se sintam acolhidos, e que possamos ajudar outras pessoas a olhar para a diversidade, pois muitos resistem. Temos que lembrar que crianças são influenciadas pelos adultos, que se tem preconceito são os adultos que colaboraram para isso, somos seus exemplos. (Prof. 27)

A informação é fundamental, ignorar a mesma, só aumentarão o sofrimento de quem precisa ser acolhido, ser aceito. (Prof. 17)

Nós como educadores mesmo estudando e se atualizando com a inclusão escolar, sabemos que na prática tudo é diferente e que temos também essa dificuldade de aceitar e não é por maldade, mas por não sabermos acolher essas pessoas sem deixá-las com sentimento de rejeitar e com isso acabamos errando muito a cada dia. (Prof. 01)

Nas salas de aulas muitas vezes deparamos com deficiência que não sabemos como lidar, avaliar, mas somos motoristas e temos a percepção e identificamos alguns comportamentos que dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Ai que temos que ser professor observador e orientador, mudar a forma de olhar, ver o que pode ser desenvolvido e que pode ser feito para ajudar. (Prof. 26)

Por meio dos registros dos professores, identificamos o *saber atitudinal de estar em processo contínuo de formação*, quando eles reconhecem a relevância de se capacitarem, visto que, caso essa capacitação não seja oferecida ou seja realizada de maneira inadequada, pode resultar na principal causa da formação preconceitos em relação aos alunos com deficiência dentro do ambiente escolar.

Quanto ao *saber procedimental que diz a respeito sobre desenvolver um clima emocional e afetivo e que visem socialização e respeito*, foi identificado por meio dos seguintes trechos.

[...] o nosso papel como educadores é contribuir para que tenham coragem de enfrentar seus medos, suas dificuldades, a escola tem que ser um ambiente confortável e seguro para todos, e isso só depende de nós, do nosso olhar sobre as crianças (Prof. 27)

[...] temos que motivá-los e incentivá-los, qual ele estudava. pois quando o diretor, expôs o problema do aluno a todos, fez de tal modo, que o aluno não se sentiu constrangido, pelo contrário, o ajudou ainda mais no seu convívio social com os colegas. (Prof. 28)

Essas circunstâncias revelam que os professores entendem a importância de seu papel mediador no que diz respeito ao aluno PAEE em situações de enfrentamento de seus medos, suas ansiedades, e dificuldades para que consiga proporcionar um ambiente confortável, agradável e seguro. Contudo, questionamos: Como os professores vão proporcionar um ambiente seguro para os alunos PAEE, se eles próprios se encontram em estado de insegurança?

Sugerimos que nos espaços formativos além das propostas de estudos, tenham momentos direcionados a esse aspecto e proporcionar diálogos entre os professores para que compreendam seus sentimentos. Assim como, propor o aprofundamento de estudo sobre os pressupostos da educação inclusiva de tal forma que compreendam como um processo, ou seja, algo que está em construção e que para isso a escola, assim como seu trabalho, seguirá a um passo de cada vez. E dessa forma, juntos, vão construir um planejamento coletivo durante estes encontros.

Outro *saber* se mostrou presente nesta proposta formativa, diz a respeito às *características pessoais do professor de ser reflexivo*.

O filme fez refletir sobre as ações que devemos ter com nossos alunos, o olhar e a recepção para ajudá-los no caminho. (Prof. 04)

Ninguém conhece os 5 minutos de ninguém. Quem é normal? Ainda mais em um momento como esse que tudo é incerto e novo. Nessa pandemia percebi que todos nós temos nossas deficiências, algumas deficiências tecnológicas, amorosas, interpessoais, de comportamento etc. E quem somos nós rotularmos ou apontarmos para a deficiência do outro. Mas infelizmente muitos usam a sua deficiência para desistir, como barreira para deixar de fazer alguma coisa ou para não realizar seus projetos de vida (Prof. 02)

Mas quantas crianças que passam por isso dentro de uma escola sem ter esse "final feliz"? Acredito que muitos. E isso não pode acontecer de forma alguma, é inaceitável. E é possível uma mudança? Que isso não permitiu? Sim. Através de nós professores. Devemos estar bem preparados, bem informados e acima de tudo ter empatia para saber e conseguir se colocar no lugar do outro, evitando assim que situações enfrentadas e com consequências inesquecíveis ocorrerem com nossos alunos. (Prof. 06)

Temos que conhecer a nós mesmo e aprender a lidar com os desafios que aparecem em nossas vidas. Os desafios vêm para crescer profissionalmente, familiar, pessoal e em grupo também (Prof. em substituição)

Por meio destes fragmentos, verificamos que a proposta de refletir sobre o filme, colocou os professores em situação de refletir sobre suas concepções, atitudes, assim como suas próprias práticas pedagógicas. Neste sentido, a prática formativa utilizada no encontro contemplou tal saber que é necessário para o professor que realiza seu trabalho na perspectiva inclusiva.

De acordo com os dados apresentados, analisados e discutidos das três temáticas estudadas a respeito da educação inclusiva, identificamos que quatro dos saberes foram contemplados: *saber atitudinal*, *saber procedimental* e *saber relacionado às características dos professores*. Contudo, não encontramos nos momentos formativos que pudessem atingir o *saber contextual*, assim como aproximá-lo de diálogo com os demais saberes. Quanto ao *saber conceitual*, houve indícios de contemplar tal saber por apresentar autores que poderiam contribuir com discussões conceituais, contudo, não demonstrou aprofundamento de fundamentação teórica robusta.

Sabemos das dificuldades devido ao momento pandêmico, mas por conta das dificuldades que se faziam necessários intensificar os diálogos para que os professores compartilhassem suas angústias, assim como inseguranças, e que embasados por aportes teóricos, construir novos meios para seguir com mais segurança e assertividade. Para isso, seriam necessários a utilização de canais de comunicação, como as plataformas *Zoom* ou *Google Meet*, para partilhar destes momentos, contudo, identificamos que não foram explorados e assim não ampliaram as possibilidades do campo formativo para socializações entre os professores.

Da forma como foi proporcionado o HTPC enquanto proposta formativa, nos pareceu que foi um estudo isolado onde não houve um diálogo, em momento em que deveriam intensificar o estudo e aproximar mais estudos e discussões coletivas, percebemos que cada professor vivenciou a escola, a sala de aula remota, assim como a própria formação, da sua maneira. Uma vez, que cada professor realizou suas leituras e apresentou suas impressões por meio de relatório reflexivo, mas que não foi proporcionado momentos de socialização e discussão com os demais professores.

Dessa forma, vimos que se fazem necessário e urgente ações formativas mais audaciosas que dialoguem mais de perto com o fazer pedagógico para ajudar o professor a compreender o processo inclusivo do aluno PAEE. Que ele esteja amparado por discussões com seus pares fundamentadas por autores que tratam da temática e lhe auxiliem na compreensão de aprendizagem e desenvolvimento. Assim como possibilitar um espaço de socialização de

saberes entre os professores para que possam trazer nos espaços formativos os seus saberes docentes. Cada professor tem em si, um *rol* de práticas vividas, e socializadas pode colaborar com o grupo de docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] a produção de conhecimento é um processo social e, portanto, coletivo, parte-se do pressuposto de que os conhecimentos produzidos num estudo se somarão a outros conhecimentos advindos de outros estudos e num movimento de associação e de diferenciação darão origem a sínteses provisórias, sugerindo novas investigações”, (ANDRÉ, 2009, p.275).

Compreendemos que a educação inclusiva, ainda é, uma proposta muito desafiadora para as unidades escolares que buscam, por meio de uma formação continuada em serviço, subsídios para que o professor atue nesta perspectiva considerando a escolarização dos alunos PAEE. Desse modo, o objetivo de pesquisa foi: *mapear e analisar como são desenvolvidos os encontros formativos e se podem corroborar com os saberes necessários para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas com vistas no ensino e aprendizagem dos alunos, assim como daqueles identificados como PAEE.*

Com intuito de atender ao objetivo proposto, analisamos e discutimos sobre os espaços formativos realizados em uma escola pública do Ensino Fundamental I no interior do Estado de São Paulo, mais especificamente nos encontros dos HTPCs dos anos de 2019 e 2020. Assim, destacamos que esta pesquisa passou por dois momentos: em 2019, com encontros presenciais que seguiam da configuração que normalmente aconteciam destas reuniões; e 2020, em um contexto de afastamento social causado pela pandemia da Covid-19, que ocasionou mudanças na escola e em seus espaços formativos, realizados de forma remota.

Para isso, utilizamos os documentos norteadores dos espaços formativos que ofereceram informações pertinentes para o estudo: o PPP da escola estudada, Prontuários dos professores e alunos, as Agendas de Formação, as Atas do HTPC presenciais (2019), Relatórios do HTPC remotos (2020) e/ou os textos referência de estudo. Portanto, o estudo caracterizou-se como documental, com predominância da análise qualitativa dos dados.

Para analisar e discutir os dados, adotamos procedimentos sistematizados a partir das informações contidas nestes materiais, que foram subdivididos em dois eixos temáticos: i) *Assuntos e/ou temáticas tratadas nos HTPCs*; ii) *Aspectos específicos e a relação com os Saberes Docentes.*

Iniciamos a apresentação dos resultados e discussões com a caracterização do contexto da pesquisa, que nos permitiu identificar a preocupação da escola quanto a desenvolver um trabalho em uma perspectiva inclusiva, por meio da organização do próprio espaço físico, a formação das turmas, a disponibilidade de recursos/materiais pedagógicos, apoio do professor

especialista da educação especial na SRM, o desenvolvimento de projeto de apoio escolar, e bem como, a busca individual de alguns profissionais da escola (professores e gestores) para ampliar o conhecimento por meio formação continuada (especializações) nesta perspectiva.

No que se refere, especificamente, à proposta de formação continuada de professores em serviço nos encontros dos HTPCs, os estudos de temáticas sobre *assuntos gerais* abordaram conteúdos pertinentes para o professor no Ensino Fundamental I, por contemplar uma perspectiva plural a respeito dos mais variados assuntos pedagógicos, para subsidiar o planejamento de suas aulas, a atuação pedagógica e o registro de acompanhamento de aprendizagem. Quanto aos assuntos direcionados aos *aspectos específicos* do PAEE, identificamos a proposta em somente alguns encontros, com aspectos conceituais para compreender pressupostos da educação inclusiva, assim como, estratégias pedagógicas diversificadas com base em interesses, habilidades e necessidades dos alunos.

Tais estudos de temáticas sobre assuntos gerais do fazer pedagógico e específicos da educação inclusiva são compreendidos como relevantes para o conhecimento do professor. No entanto, pareceu-nos insuficiente para uma prática inclusiva, que favorecesse o professor na organização de seu trabalho considerando a participação dos alunos PAEE. Visto que, as discussões foram apresentadas de forma separadas como se fossem assuntos que não pudessem se relacionar em si. Logo, quando surge distanciamento entre tais saberes que são exigidos pela própria prática docente, não é possível fazer reflexões de forma articulada, assim, não corroborando com a atuação dentro de uma perspectiva inclusiva. Dessa forma, identificamos conteúdos específicos importantes sobre educação inclusiva, mas precisamos avançar na discussão para que esses conteúdos possam fazer parte de estudos de temáticas genéricas do campo pedagógico.

Também foi possível identificar que os *saberes atitudinais, procedimentais, conceituais, relacionado às características dos professores e contextuais* citados por Nozi (2013), estão presentes nas discussões dos encontros formativos presenciais – 2019, por meio de estudos de cinco temáticas. Entretanto, seria fundamental aprofundá-los, assim como, que organizassem estratégias e situações formativas para compreendê-los e aproximá-los dos saberes práticos presentes no cotidiano da sala de aula para que o professor tenha subsídios para o trabalho em prol da escolarização de todos os alunos. Assim, compreendemos que é necessário ir além de estudos de tais saberes, eles devem ser lidos, estudados e dialogados com a realidade escolar, em consonância às especificidades do aluno PAEE, pois o envolvimento do professor com tais saberes possibilitará pensar em como organizar e planejar as melhores

alternativas para proporcionar sua participação nas aulas, assim como potencializar seu aprendizado, ou seja, a sua própria formação

Em 2020, foram apresentadas três temáticas sobre educação inclusiva, abordando os *saberes atitudinais, procedimentais, características pessoais dos professores e conceituais*. No entanto, não encontramos propostas que pudessem alcançar o *saber contextual*, e assim possibilitar o diálogo com demais saberes. Além disso, os estudos propostos destas temáticas pareceram individuais, sem sugerir interações entre os professores. Sabemos das dificuldades decorrentes do momento pandêmico, mas por conta delas que poderiam ter intensificado estes diálogos para que os professores expressassem suas necessidades e angústias, e embasados por aportes teóricos, construíssem novos meios para proceder de forma mais assertiva e segura.

Para abordar tais temáticas, em ambos os anos, identificamos como estratégias formativas nos HTPCs, a leitura e discussões de textos, socialização de experiências em sala de aula, além de palestras, filmes e reflexões formativas. Contudo, acreditamos que esse formato não proporciona o professor como protagonista do conhecimento, muito menos um conhecimento dialógico como saberes práticos. Mesmo que haja a presença de saberes, não há uma sequência formativa no decorrer do ano e os conteúdos não são aprofundados o suficiente para alcançar com mais consistência e eficácia a prática pedagógica dentro de uma perspectiva inclusiva. Além disso, não identificamos aportes teóricos robustos para discutir os saberes conceituais que são importantes na formação do professor.

Por meio dos documentos, também foi possível observar, que os assuntos e/ou temáticas propostas nos encontros do HTPC partiam de decisões superiores, algumas propostas sugeridas e orientadas pelos assessores pedagógicos do Departamento da Educação, e a maioria organizada pela própria gestão escolar, em especial, a orientadora pedagógica. Dessa forma, entendemos que os professores são compreendidos como meros receptores e não participativos da escolha dos assuntos discutidos, podendo assim não contribuir com as necessidades de sua realidade em sala de aula, e muito menos a discutir com proximidades ao seu aluno PAEE.

Assim, os dados apontam limites de uma formação em serviço vivenciada por um grupo de professores que ainda podem estar presentes nos demais contextos educacionais brasileiros. Neste sentido, construir uma escola com princípios inclusivos, ainda é um desafio, para a formação que caminhe nessa direção. Ainda é necessário que sejam mais audaciosas, produtivas, protagonista do seu fazer pedagógico, obviamente, considerando que cada escola tem seu contexto, suas particularidades, assim como os próprios professores e os alunos.

Sem dúvidas, entende-se que este estudo reforçou a proposta de que as necessidades formativas partam do “chão da escola” (VILARONGA, 2014). No entanto, sabemos que o HTPC tem um tempo limitado para tamanha demanda e precisa levar em conta os objetivos que norteiam o planejamento desse espaço. Nessas condições, como podemos exigir do professor que ele seja autônomo, crítico, reflexivo e criativo do seu fazer pedagógico por meio de formação? O professor, na verdade, já tem desempenhado o papel de malabarista, ao passo que tem sido chamado a demonstrar habilidades para lidar e contornar situações tão adversas em sua prática profissional, sem que tenha a devida formação para um exercício docente na perspectiva inclusiva. É cabível destacar a carência de ações político-administrativas que proporcionem aos professores o acesso à formação continuada, fruto de uma política de descentralização que deixa em aberto a quem cabe a responsabilidade pela oferta de tal formação.

Neste sentido, apoiadas em Gatti (2019) tecemos os seguintes questionamentos: tecemos algumas inquietações: Como promover a aprendizagem da docência em encontros formativos? Que tipo de atividades formativas têm potencial para favorecer o desenvolvimento dos saberes necessários? Como formar, simultaneamente, profissionais reflexivos, com postura investigativa e capazes de analisar e de teorizar sobre as suas práticas pedagógicas inclusivas? Que aspectos devem ser considerados na avaliação das práticas formativas dos professores? Essas questões são triviais para pensar-se em caminhos formativos mais consistentes que proporcione ao professor que seja protagonista do seu próprio conhecimento que possa revisar e avaliar sua própria prática pedagógica com intuito de adequá-la às necessidades educacionais de toda turma, assim como os alunos PAEE, de modo a acessarem ao currículo.

Para que haja mudança e caminhe com passos largos em busca de uma escola inclusiva, o processo de formação necessita fundamentar-se em uma reflexão crítica na e sobre a prática, através da realização de dinâmicas de investigação, ação e formação, de modo a valorizar os saberes dos docentes e desvendar os não saberes (SILVA, 2011). Destacamos que isso só será a partir do conhecimento de aportes teóricos que permitam tal reflexão e ressignificação do seu fazer pedagógico, por meio do diálogo com seus pares.

Para tanto, a formação continuada dos professores em serviço se torna fundamental e esta deve ser pensada de forma coerente com a realidade vivenciada em cada escola, estando de acordo com os saberes docentes que já foram construídos por toda a vida profissional do professor e todos aqueles que ainda podem ser construídos a partir de sua atuação em sala de aula e compartilhamento de experiências com os pares. É preciso, portanto, haver uma

reestruturação nas formas conhecidas como clássicas e padronizadas, em que geralmente se constituem a formação dos professores realizadas pelas Secretarias de Educação, as quais, muitas vezes, desconhecem ou desconsideram as necessidades concretas dos profissionais de ensino, no cotidiano escolar.

Além do mais, para que a formação em serviço avance em sua proposta explorando do HTPC, é necessário que oportunize momentos que os professores seja protagonistas por meio de estratégias criativas e inovadoras, as quais bem-vindas e podem criar um ambiente de mais segurança e assertividade para a construção de uma escola em direção a uma perspectiva inclusiva. Bem como, reconhecemos ser de fundamental importância e merece ser repensada a partir do cotidiano escolar assim como suas próprias necessidades para proporcionar um espaço possível de diálogo, de reflexão de seu fazer pedagógico e possibilitando atribuir novos significados a partir da discussão de conceitos, estratégias etc. Além de que, é necessário incentivar nos professores, criticidade e autonomia, para que sejam capazes de escolher, dentre concepções, metodologias e fundamentações teóricas, os melhores elementos a serem trabalhados com todos os alunos, com o propósito de valorização da diversidade e que possam ir ao encontro com a proposta de inclusão escolar. Quanto à prática pedagógica, caberá a cada professor buscar a sua organização e elaboração por meio dos saberes abordados nos encontros formativos.

Para isso, sugerimos algumas estratégias formativas com base em Gatti (2019) como:

- i) Que seja elaborado um programa e/ou planejamento de formação em serviço para que haja proximidade com a realidade da escola e suas necessidades;
- ii) Que sejam explorados estudos de casos para que os professores tenham proximidade com o aluno real e suas especificidades;
- iii) Que nos estudo seja realizado por meio de registro reflexivo acerca dos encontros formativos para que auxilie o professor no processo de relação entre teoria e prática, assim como a possibilidade de reflexão e a ressignificação de sua prática pedagógica.

Dessa forma, podendo ser um trabalho de planejamento coletivo e de continuidade ao longo do ano, e de instrumento de reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho para que possam ressignificá-los, assim como até para a própria formação da equipe. Quais, são necessários dialogar com os saberes e podem ser revisitados a cada planejamento formativo.

Além disso, podemos aderir das estratégias utilizadas pelos professores em meio a pandemia, momento em que se intensificou o uso das tecnologias, que podem ser exploradas

para ampliar outros espaços de conhecimento, utilizando de sugestões de leituras, estudos, palestras, articulações com outras redes, a utilização de videoconferência, compartilhamento de estudos por meio de *drive*, estudos pelo *classroom* e entre tantas outras possibilidades ofertadas por meio da tecnologia.

Dessa forma, espera-se que este estudo possa fornecer às instituições de ensino subsídios para esclarecer conceitos, estratégias didáticas, e bem encorajá-las a pensar em novas formas de organizar e/ou planejar ações na formação continuada em serviço, para que sejam oportunidades formativas que favoreçam a formação docente e, conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, e contribuindo ainda para uma melhor que corrobora com a prática pedagógica dos professores e assim aproxime do dia a dia da escola na perspectiva inclusiva, considerando as especificidades dos alunos PAEE.

Compreendemos este estudo como relevante mediante a discussão dos momentos de formação continuada dos professores em serviço, nas nos quais proporcionam um espaço de discutir sobre as práticas inclusivas, portanto, construindo saberes a partir dos desafios do próprio cotidiano escolar. Contudo, ao longo da investigação identificamos os limites da pesquisa documental, e isso nos permite sugerir estudos posteriores, especialmente aplicados a temática com a utilização de outras estratégias metodológicas como observar o próprio ambiente de formação e, inclusive, entrevistas que possam compreender cientificamente as percepções dos professores sobre seu processo de formação por meio dos encontros dos HTPCs: Quais as percepções dos professores acerca dos assuntos e/ou temáticas na perspectiva inclusiva tratados no HTPCs? Quais e como foram propiciadas as estratégias formativas utilizadas pelos orientadores pedagógicos que foram facilitadoras para a articulação entre teoria e prática?

Ainda, destacamos a importância de continuidade do estudo principalmente por esta pesquisa delimitar de um período de antes da pandemia e durante este cenário que trouxe ainda mais desafios para a educação. E no momento pós-pandemia com o retorno das aulas presenciais? Como ocorreram os encontros formativos diante de tamanha complexidade do trabalho pedagógico que possivelmente ocorreram neste período?

Para finalizar, recorremos a Paulo Freire (1991, p. 7) e ratificamos a compreensão de que "mudar é difícil, mas é possível e urgente". Assumir desafios de tamanha complexidade requer ampliar parcerias e estabelecer novas interlocuções. Este é o convite que fazemos com o compartilhamento de saberes e experiências docentes na formação de professores em serviço numa perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, A. A. **Educação para todos e gestão escolar: interfaces a partir da construção coletiva do Projeto Político** – pedagógico. In: ORRÚ, S. E. (Org.). Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2013, p.1 – 20.
- ANTUNES, H. S.; RECH, A. J. D.; ÁVILA, C. C. de. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, 11(1), 171–198, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i1.0008>>. Acesso em: 20 jul. de 2021.
- ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M.; GLAT, R. **Formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado com alunos com deficiência intelectual: competências e atribuições**. In: MILANEZ, S. G.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina universitária, 2013, p. 83-100.
- AUGUSTO, A. P. O.; OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A. **Teoria histórico-cultural, formação de professores e deficiência intelectual: um estudo bibliográfico**. Revista InFor, Inovação e Formação. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 2-25, 2019. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor4801v5n12019>. Acesso em: 11 jul. de 2021.
- AUGUSTO, F. A. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I**. 2019.156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente: 2019.
- AURELIANO, F. E. B. S. **A formação de professores e o planejamento no contexto do plano de ações articuladas: repercussão das ações do município de Mossoró-RN (2007-2011)**. 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- BENTO, A.; MENDES G.; PACHECO D. **Relação Escola Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola**. Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Investigação Qualitativa em Educação/Volume 1. 2016. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org>>. Acesso em: 09 jan. de 2023.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1977.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Acesso em: 20 mai. de 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 16 jun. de 2022.

BRAUN, P.; MARIN, M. **Práticas pedagógicas e a escolarização de alunos com deficiência intelectual**. In: OLIVEIRA, Anna Augusta S. de; FONSECA, Kátia de A.; REIS, Márcia R. Formação de professores e práticas educacionais inclusivas. Curitiba: CRV, 2018. p. 113-135.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001

CAMARGO, E. A. A.; MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de. **Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo**. Revista Educação PUC-Campinas. Campinas. v. 21, n. 1, jan./abr, 2016, p. 45-57. Disponível em:

<<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2891>>. Acesso em: 14 jul. de 2022.

CAMPOS. A. **Livro de Versos**. Fernando Pessoa. (Edição crítica. Introdução, transcrição, organização e notas de Teresa Rita Lopes.) Lisboa: Estampa, 1993: 26c.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Formação Continuada por meio da Consultoria Colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. de A. **A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos**. Doxa: Rev. Bras. de Psicol. Educ., Araraquara, v.19, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2017. ISSN: 1413-2060.

CARNEIRO, R.U.C. **Formação de professores: da Educação Especial à inclusiva – alguns apontamentos**. In: ZANIOLO, L.O; DALL’ACQUA, M.J.C. (orgs.). Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 7-24.

CARVALHO, R. É. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 155-191.

CELLARD, A. **A Análise Documental**. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. Tese de

Doutorado. Faculdade de Educação. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. C. N.; PRADO, TOLEDO G. V. **Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 18, n. 2, p. 171-179, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2026>>. Acesso em: 03 jan. de 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jun. de 2022.

DE GRANDE, P. B. **A formação continuada no local de trabalho do professor e a construção de uma comunidade de prática: possibilidade de agência social.** Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2. p. 60-85. Dez, 2014.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva.** 2006. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente.** 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FERRERO, M. B. **Formação docente na perspectiva da inclusão educacional.** 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

FONSECA, K. A. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural.** 180 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Revista Internacional de Formação de Professores, [S.l.], p. 161-171, maio 2016. ISSN 2447-8288. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>>. Acesso em: 19 jun. de 2022.

GATTI, B. A. **Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica.** In: Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza

Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** In: GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** 2d. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2011.

GUASSELLI, M. F. R. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática.** 190 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: Novas tendências.** 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSLIN, M. **A política de inclusão em questão: Uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR.** Dissertação de Mestrado. Paraná. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

KAUTSKY, G. L. S. **A formação continuada de professores do ensino comum no campo da educação especial.** 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.

LOPES, R. E. **Os professores e as ausências sentidas na inclusão.** Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências Naturais. Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, 2012.

LOURENÇO, R. S. S. L. **A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 140 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115761>>. Acesso em: 03 jun. de 2022.

LÚCIO, W. S. **O (des)preparo do/a professor/a na presença dos/as alunos com deficiência: Os significados/sentidos na formação continuada na perspectiva da relação com o saber.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

LUCKESI, C. C. **O papel da didática na formação do educador.** In: CANDAU, Vera M. **A didática em questão.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **Demandas decorrentes da inclusão escolar.** Revista Educação Especial, Santa Maria, RS, v. 27, n. 48, p. 27-40, jan./abr. 2014. Disponível em: [...]. Acesso em: 10 maio 2017.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MENDONÇA, F. L. de R.; SILVA, D. N. H. **Formação docente e inclusão: para uma nova metodologia**. Curitiba: Appris, 2015.

MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar**. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina, 2013.

NOZI, G. S.; VITALIANO. **Os saberes docentes identificados na produção acadêmica no exercício da educação inclusiva**. Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, .14, n.2, p.405-430, mai./ago. 2019.

OLIVEIRA, A. A. S; LEITE, L. P. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 15, n. 57, p. 511-524, oct. 2007. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/558>>. Acesso em: 15 jan. de 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. **Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico**. In: MENDES; E. G.; ALMEIDA, M. A. Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. (p. 141-156).

OLIVEIRA, A.A.S. **Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva**. São Paulo, Acervo Digital da Unesp. 2014. Disponível em:<<http://goo.gl/G3YI9B>>. Acesso em: 15 jan. de 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. **Política Pública de Educação Especial: análise do Atendimento Educacional Especializado realizado em salas de recursos multifuncionais** (Relatório Científico - Estágio Pós-Doutoral). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M G. **Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde**. Curitiba: CRV, 2018.

ORSATI, Fernanda T. **Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva**. Temas sobre Desenvolvimento, 19 (107). São Paulo: 2013, pp. 213-222.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Plexus, 2004.

PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, J. C. F. **Deficiência intelectual e formação continuada na perspectiva docente.** Interfaces Científicas - Educação. Aracaju. V.7 N.1 p. 105 - 114. 2018.

PRAIS, J. L. S., ROSA, V. F. **Princípios do desenho universal para a aprendizagem: Planejamento de atividades pedagógicas para Inclusão.** Revista Ideação, Foz do Iguaçu, v. 18, n. 2, 2º semestre de 2016.

PRAIS, J. L. S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

SÁ, K. F. C.; FACCIOLI, T. V. **Ensino Fundamental e educação inclusiva: análise da produção científica 2015-2020.** In: FONSECA, K. A. *et al.* (Org). Práticas Inclusivas: Antigas questões, novas possibilidades. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022. p. 32-49.

SILVA, K. S. de B. P. **Formação Continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. 295f. (Tese De Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SILVA, M. O. E. **Educação inclusiva: um novo paradigma de escola.** Revista Lusófona de Educação, n. 19, p.119-134, 2011.

SILVA, L. G. dos S. **Mediando a formação continuada sob um novo olhar: um saber fazendo-se** in: Formação continuada em educação inclusiva: saberes, reflexões e práticas/ Luzia Guacira dos Santos Silva, Jefferson Fernandes Alves (Organizadores). – Natal, RN: EDUFRN, 2017.

SOBRINHO, J.M. **Educação física escolar, formação continuada em serviço e inclusão: um diálogo com a diversidade.** Orientadora: José Pereira de Melo. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_30d29e98ea59f9afd5ce1e8a1db93d81. Acesso em: 13 set. de 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese.** Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** UNESCO: Salamanca, 1994. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 09 jan. de 2022.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre a avaliação da aprendizagem escolar**. 114 - 123. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum**. Revista Eletrônica de Educação, vol. 5, nº. 2. São Carlos/SP: UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação, novembro de 2011, pp. 59-81.

VIEIRA, A. B. **Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 1-16, 2019. DOI:<https://doi.org/10.5902/1984686X27314>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27314>>. Acesso em 04 jun. de 2021.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Rev. bras. Estud. pedagog. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 10. abr. 2022.

VITORINO, S. C.; GREGO, Sônia Maria Duarte. **Avaliação Formativa na Educação Inclusiva**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp.1, p. 478-488, 2016. DOI: 10.21723/RIAEE.v11.esp.1. p478. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8568>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ed. Ícone, 1989, p. 103-117.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, volume 22, nº 2, abril-junho 2018, pp.147-155.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>>. Acesso em: 21 jul. de 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE I: Ofício encaminhado ao diretor do Departamento Municipal de Educação (DME) solicitando a autorização para a pesquisa

APÊNDICE II: Ofício encaminhado ao diretor da Unidade Escolar (UE) solicitando a autorização para a pesquisa

APÊNDICE III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

APÊNDICE IV: Os dados coletados referentes aos Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HPTC) 2019

APÊNDICE V: Os dados coletados referentes aos HTPCs 2020

APÊNDICE VI: Assuntos e/ou temáticas tratadas no ano de 2019

APÊNDICE VII: Assuntos e/ou temáticas tratadas no ano de 2020

APÊNDICE VIII: Os saberes contemplados nos estudos das temáticas acerca da Educação Inclusiva nos anos da pesquisa

APÊNDICE I: Ofício encaminhado ao diretor do Departamento Municipal de Educação solicitando a autorização para a pesquisa



Marília/SP, 11 de junho de 2021.

Excelentíssima Senhora

Diretora do Departamento de Educação Municipal

Solicitamos a autorização para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **“HTPC COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: caminhos e possibilidades para a atuação de professores na perspectiva de inclusão escolar”**, na “EMEF [redacted] do município de [redacted]”

O principal **objetivo** da pesquisa é compreender como acontecem os HTPCs, entendendo como um espaço de formação continuada que proporciona estudo e reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos com deficiência.

Para a realização desta pesquisa a **metodologia** se dará através das seguintes etapas: a) Observações participantes nos momentos de estudo e reflexões do HTPCs, durante o segundo semestre de 2021, nos quais serão gravados por áudios e registradas em diário de campo; b) Os professores do ensino comum, o professor do atendimento educacional especializado e a coordenadora pedagógica responderão à uma entrevista semiestruturada a respeito da inclusão escolar; c) Teremos o manuseio de documentos norteadores do encontro, como, caderno de bordo de ambos participantes.

Compreende-se a importância dessa pesquisa quando ao mapear uma realidade vivida em um espaço de formação continuada, o HTPC, indicará ações desenvolvidas, além de caminhos e possibilidades que podem vir a ser exploradas no que diz a respeito à Educação Especial e Inclusiva.

Para esse fim, necessitamos das autorizações devidas, para que este projeto seja submetido ao Conselho de Ética.

Certa de contar com sua atenção e preciosa colaboração, despeço com estima e consideração.

[redacted]
Anna Augusta Sampaio de Oliveira
 Professora Associada - Livre docente
 em Educação Especial
 Pesquisadora Responsável
 Pós-Graduação em Educação – UNESP,
 Marília – SP
 E-mail: anna.augusta@unesp.br

[redacted]
Ana Paula de Oliveira Augusto
 Mestranda em Educação pelo Programa
 de Pós-Graduação em Educação –
 UNESP, Marília - SP
 E-mail: anna.augusto@unesp.br

APÊNDICE III: Ofício encaminhado ao diretor da Unidade Escolar (UE) solicitando a autorização para a pesquisa

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

Marília/SP, 11 de junho de 2021.

Excelentíssima Senhora

Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental

Solicitamos a autorização para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **“HTPC COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: caminhos e possibilidades para a atuação de professores na perspectiva de inclusão escolar”**, na “EMEF [redacted] do município de [redacted]

O principal **objetivo** da pesquisa é compreender como acontecem os HTPCs, entendendo como um espaço de formação continuada que proporciona estudo e reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos com deficiência.

Para a realização desta pesquisa a **metodologia** se dará através das seguintes etapas: a) Observações participantes nos momentos de estudo e reflexões do HTPCs, durante o segundo semestre de 2021, nos quais serão gravados por áudios e registradas em diário de campo; b) Os professores do ensino comum, o professor do atendimento educacional especializado e a coordenadora pedagógica responderão à uma entrevista semiestruturada a respeito da inclusão escolar; c) Teremos o manuseio de documentos norteadores do encontro, como, caderno de bordo de ambos participantes.

Compreende-se a importância dessa pesquisa quando ao mapear uma realidade vivida em um espaço de formação continuada, o HTPC, indicará ações desenvolvidas, além de caminhos e possibilidades que podem vir a ser exploradas no que diz a respeito à Educação Especial e Inclusiva.

Para esse fim, necessitamos das autorizações devidas, para que este projeto seja submetido ao Conselho de Ética.

Certa de contar com sua atenção e preciosa colaboração, despeço com estima e consideração.

[redacted]
Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Professora Associada - Livre-docente
em Educação Especial
Pesquisadora Responsável
Pós-Graduação em Educação – UNESP,
Marília – SP
E-mail: anna.augusta@unesp.br

[redacted]
Ana Paula de Oliveira Augusto
Mestranda em Educação pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação –
UNESP, Marília - SP
E-mail: anna.augusto@unesp.br

APÊNDICE IV: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“HTPC COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: caminhos e possibilidades para a atuação de professores na perspectiva de inclusão escolar”**, na Escola Municipal de Ensino Fundamental [REDACTED]. Esta pesquisa será executada em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

A inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular tem sido desafiadora para os professores que se encontram com dificuldades para atuar neste contexto. Consequentemente, está presente nas pautas de reflexão dentro do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Por isso você, professor ou coordenado pedagógico, por fazer parte dos seguintes encontros na referida escola, foi selecionado para participar desta pesquisa e sua participação não é **obrigatória**.

O principal **objetivo** da pesquisa é compreender como acontecem os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) na escola, sendo como um momento de estudo e reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para compreender as necessidades educacionais de alunos com deficiência. Visto que, são espaços de importantíssimas reflexões sobre possíveis mudanças e/ou transformações no interior da escola na construção de caminhos e possibilidades para a inclusão escolar.

A sua forma de **participação** se dará através das seguintes etapas: a) Participando dos momentos de estudo e reflexões dos HTPCs, durante o segundo semestre de 2021. Nos seguintes encontros serão realizadas observações participantes, que serão gravadas por áudios e registradas em diário de campo; b) Respondendo uma entrevista semiestruturada a respeito da inclusão escolar; c) Fornecendo o caderno de bordo para manuseio.

Existem **desconfortos e riscos possíveis** que serão minimizados por nós, pesquisador e orientador. Se durante a sua participação na pesquisa, tiver qualquer tipo de desconforto, o mesmo poderá ser interrompido no momento, podendo ou não a continuar posteriormente. Além disso, o pesquisador estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no decorrer do processo. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o **sigilo** sobre a sua participação em todas as etapas previstas no estudo e da divulgação de resultados para fins científicos (identificação preservada).

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de **não aceitação ou desistência**, em qualquer fase, fica assegurado que não haverá penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição educacional.

O estudo implica em **benefícios** aos participantes e demais envolvidos com a área da educação inclusiva. A presente pesquisa, resultará em uma dissertação que será disponibilizada a escola com grande contribuição na formação de encontros de reflexões de práticas pedagógicas inclusivas, o HPTC.

A participação no estudo **não acarretará custos** e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Eu, _____ com RG _____, concordo em participar da pesquisa intitulada “HTPC como espaço de formação continuada: caminhos e possibilidades para a atuação de professores na perspectiva de inclusão escolar”, a ser realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá acontecer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no procedimento esta pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, riscos, benefícios e procedimentos desta pesquisa. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Marília – UNESP, localizada n Rua Hygino Muzy, 737, Mirante – Caixa Postal 174 – CEP 17.525-900 – Marília/SP – Telefone: (14) 3402-1300 – endereço eletrônico: cep.marilia@unesp.br.

Certas de poder contar com sua aceitação colocamo-nos à disposição para esclarecimentos através dos telefones: _____ e falar com a **Mestranda Ana Paula de Oliveira Augusto** ou _____ falar com **Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira**, Departamento de Didática, Programa de Pós-graduação em Educação.

Data: _____ / _____ / _____

Assinatura do participante da pesquisa ¹

Assinatura da pesquisadora responsável
Mestranda Ana Paula de Oliveira Augusto

¹ O participante da pesquisa deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

APÊNDICE IV - Os dados coletados referentes aos HTPCs 2019

| Encontros (HTPC) | Data | Assunto (s) /Temática (s) | Objetivo (s) | Atividade (s) desenvolvida (s)/ Estratégia (s) |
|-------------------------|-------------|---|---|--|
| 1° | 12/02 | - As hipóteses de escrita; - Avaliação diagnóstica; - Quadro de rotina; - Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). | Ensino: - Apresentar e discutir o texto sobre hipótese de escrita; - Refletir sobre a importância da avaliação diagnóstica para identificar o que os alunos já sabem ou apresentam dificuldades; - Orientar a elaboração de uma rotina de trabalho. | - Leitura e discussão de textos sobre as hipóteses de escrita e organização da sala. - Leitura e reflexão do livro “Tesouro a descobrir” – fala a respeito das descobertas de uma criança. - Entrega de manuais para implementação de novas propostas da BNCC. - Orientação quanto a aplicação da avaliação diagnóstica. - Socialização do quadro de rotina. - Leitura dos lembretes: a) Projeto Asa; b) Cópias de atividades; c) Orientações didáticas; d) Livro Didático Integrador (LDI); e) Educação para a Integridade (EPI). |
| 2° | 19/02 | - Reunião de pais e mestre; - Proposta curricular do Município de Paraguaçu Paulista; - Desfile em comemoração ao aniversário do município. | - As 10 competências gerais da BNCC; - Discutir sobre a proposta curricular do Município de Paraguaçu Paulista. | - Orientações sobre a reunião de pais e mestres. - Relembrando os estudos da BNCC do ano anterior (habilidades e competências). - Leitura das 10 competências gerais para a BNCC. - Discutir sobre as características do Município para a elaboração do currículo local. - Responder a um questionário para troca de ideias. - Organização para o desfile em comemoração ao aniversário do município. |
| 3° | 26/02 | - Os avanços dos alunos quanto ao material; - Orientações didáticas; - Socialização de atividades. | - Discutir em pequenos grupos sobre os avanços dos alunos referentes ao material didático; - Propor o que poderiam realizar seguindo as orientações didáticas do mesmo material. | - Leitura da Ata do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Relato dos professores sobre os avanços dos alunos referentes ao material didático. - Socialização entre os pares. - Leitura dos lembretes importantes: a) O trabalho diversificado para alunos com dificuldades e a importância de registros; b) Alunos faltosos; c) Diálogo com as famílias; |

| | | | | |
|----|-------|---|---|--|
| | | | | <p>d) Devolutiva dos questionários dos pais;</p> <p>e) Desfile e Ato cívico em comemoração ao aniversário da cidade.</p> |
| 4° | 19/03 | - A importância de se trabalhar os descritores em Língua Portuguesa e Matemática. | - Discutir sobre a importância de se trabalhar os descritores e trazer exemplos. | <p>- Leitura da Ata do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual.</p> <p>- Socialização de exemplos de atividades com descritores.</p> <p>- Leitura dos lembretes importantes:</p> <p>a) Ato cívico;</p> <p>b) Passeios;</p> <p>c) Cópia de atividades;</p> <p>c) Plano de ensino;</p> <p>d) alunos faltosos;</p> <p>e) Curso da EPI – Básico II – levar o Guia Curricular. Local: Departamento Municipal da Educação (DME).</p> <p>- Apresentação dos Estagiários que acompanharam os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola e auxiliaram no trabalho da professora.</p> |
| 5° | 26/03 | - Elaboração do Plano de ensino 2019; - Feedback da reunião de pais da EPI. | <p>Ensino:</p> <p>- Analisar o plano do ano anterior (2018) e o reorganizar o plano de ensino de 2019.</p> <p>Aprendizagem:</p> <p>- Reorganizar o plano de ensino de 2019.</p> | <p>- Apresentação da agenda do encontro de formação.</p> <p>- Leitura da Ata do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual.</p> <p>- Os professores se sentaram com seus pares para analisar e reelaborar o plano de ensino 2018 para a elaboração para 2019. Cada professor será responsável por um componente curricular e Professor da Educação Básica (PEB) II por salas (anos).</p> <p>- Entrega do quadro diagnóstico de leitura e escrita (enviados por <i>e-mail</i>).</p> <p>- Feedback dos professores sobre a reunião de Pais da EPI.</p> <p>- Leitura dos recados administrativos:</p> <p>a) Trabalhar os textos descritos durante o ano letivo;</p> <p>b) Casos e insultos da sala (Bullying), fazer intervenções no momento e encaminhar à direção;</p> <p>d) Ato cívico;</p> <p>e) alunos faltosos.</p> |
| 6° | 02/04 | - Aperfeiçoando a escrita. | <p>Ensino: Praticar análise linguística para tratar os aspectos de estrutura textual.</p> <p>Aprendizagem: Aperfeiçoar a escrita dos alunos.</p> | <p>- Apresentação da agenda do encontro de formação.</p> <p>- Leitura da Ata do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual.</p> <p>- Leitura do texto: Aperfeiçoando a escrita.</p> <p>- Reflexão da prática de produção textual.</p> <p>- Avaliação do 1° Bimestre.</p> <p>- Leitura de lembretes importantes:</p> |

| | | | | |
|----|-------|---|--|---|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> a) Trabalhar os descritores durante o ano letivo, organizar os textos e atividades de matemática em cadernos separados; b) Festa da Páscoa; c) Ato cívico; d) alunos faltosos. |
| 7° | 09/04 | - A importância de se trabalhar aspectos de pontuação. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância de se trabalhar aspectos de pontuação. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar o aluno a organizar e pontuar seus textos, | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura da Ata do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Leitura do texto: Pontuação. - Reflexão da prática: As estratégias utilizadas no trabalho com pontuação. - Leitura dos lembretes importantes: <ul style="list-style-type: none"> a) Ato cívico; b) alunos faltosos; c) Olimpíadas de Língua Portuguesa – Poema – para os alunos do 5° ano. |
| 8° | 16/04 | - Aspectos ortográficos podem funcionar na organização textual. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender como alguns aspectos ortográficos podem funcionar na organização textual. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantir clareza e eficiência na comunicação e expressão de suas ideias. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura da Ata do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Leitura do texto: Ortografia. - Reflexão da prática sobre o trabalho de ortografia. - Socialização de prática de professor – rotina de estudos. - Leitura dos lembretes importantes: <ul style="list-style-type: none"> a) Roteiro de apresentações para a festa da Páscoa; b) Ato cívico; c) alunos faltosos. |
| 9° | 07/05 | - Sequência Didática; - Segmentação de palavras. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância de uma organização de sequência didática. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Compartilhar atividades de segmentação para avanços na escrita dos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura da Ata do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Leitura do texto: Sequência didática – Segmentação. - Reflexão de prática: Dificuldades e o que já avancei com meus alunos. - Entrega de documentos: Diagnóstica e Descritores. - Leitura dos lembretes importantes: <ul style="list-style-type: none"> a) Ato cívico; b) Curso de Alfabetização Educação a distância (EAD) do Sistema Objetivo; c) Bilhetes nos cadernos dos alunos; d) Música e Fotos dos alunos para o Dia das Mães; |

| | | | | |
|-----|-------|---|---|---|
| | | | | e) alunos faltosos. |
| 10° | 14/05 | - O trabalho pedagógico a partir de reflexão. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre ações pedagógicas da Sala de Aula. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar as ideias em relação aos trabalhos didáticos a serem desenvolvidos em sala de aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Reflexão sobre o meu trabalho pedagógico a partir de questões: <ol style="list-style-type: none"> 1. Como está sendo feita a leitura em minha sala de aula? 2. Faço ditado constantemente? Como realizar essas atividades? 3. Tenho feito produção de texto e como é feita a correção? 4. Realizo a interpretação de texto? 5. Cálculos e situações problemas acontecem com frequência? 6. Faço atividades que desenvolvem o aprendizado da tabuada? 7. Envio atividades para casa e como faço a correção? 8. Como faço a correção do caderno e livro? 9. A forma como organizo minha sala favorece a aprendizagem de todos? 10. Tenho feito o planejamento de minhas aulas e pensando em atender a todos os alunos? - Leitura dos lembretes importantes: <ol style="list-style-type: none"> a) Reunião de pais; b) Ato cívico; c) alunos faltosos. |
| 11° | 21/05 | - Momento de análise e registro dos resultados das Avaliações Externas da Positivo. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar as Avaliações Positivo – Simulado/1° Bimestre. - Retomar nos descritores que necessitam de intervenções para auxiliar no aprendizado dos alunos. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender os resultados e realizar as intervenções. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Momento de análise e registro por grupo do resultado das avaliações. - Leitura dos lembretes importantes: <ol style="list-style-type: none"> a) Ato cívico; b) alunos faltosos; c) Palestra de Maio Amarelo no Centro de Convergência. |
| 12° | 28/05 | - Momento para registro do desempenho e desenvolvimento das habilidades dos alunos. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o desenvolvimento das habilidades dos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Momento de registro do desempenho e desenvolvimento das habilidades dos alunos. |

| | | | | |
|-----|-------|---|--|---|
| | | | <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preencher a ficha descritiva dos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos lembretes importantes: <ol style="list-style-type: none"> a) Ato cívico; b) alunos faltosos; c) EPI; d) Avaliação Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/2019. Local: Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). |
| 13° | 04/06 | <ul style="list-style-type: none"> - Momento de registro do desempenho e desenvolvimento das habilidades dos alunos. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o desenvolvimento das habilidades dos alunos. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preencher a ficha descritiva dos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Momento de registro do desempenho e desenvolvimento das habilidades dos alunos – Sala de informática. - Leitura dos lembretes importantes: <ol style="list-style-type: none"> a) Ato cívico; b) Alunos faltosos; c) EPI; d) Avaliação SAEB/2019; e) Concurso/ Campo Limpo (desenho e redação). |
| 14° | 11/06 | <ul style="list-style-type: none"> - Momento da análise do trabalho do 2° Bimestre. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o trabalho desenvolvido neste bimestre; - Apresentar nova ficha de acompanhamento; - Refletir sobre a importância das adequações. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preencher o quadro de análise do bimestre; - Conhecer as fichas de acompanhamento. - Ler e verificar a necessidade de ajustes das adequações. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Momento de registro da análise do trabalho 2° bimestre (expectativas, dificuldades, estratégias e novos encaminhamentos). - Leitura dos lembretes importantes: <ol style="list-style-type: none"> a) Ato cívico, alunos faltosos; b) EPI; c) Avaliação SAEB/2019; d) Reunião de pais; e) Trabalho sobre Bullying; f) Festa Junina. |

| | | | | |
|-----|-------|---|--|---|
| 15° | 23/07 | - Aprendizagem e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a aprendizagem dos alunos/IDEB. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar plano de ação para melhorar o desempenho dos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Leitura e reflexão do texto: Aprendizagem e IDEB. - Escrita do plano de ação. - Leitura dos lembretes importantes: <ul style="list-style-type: none"> a) Reunião de pais; b) Divulgação da Palestra “Concurso Campo Limpo”. |
| 16° | 30/07 | - A importância do método fônico no processo de alfabetização. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender o que é o método fônico. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar atividades desafiadoras para a aplicação em sala de aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Leitura e reflexão do texto: O ovo e o vovô. - Leitura e estudo do encontro: A importância do método fônico no processo de alfabetização. - Leitura dos lembretes importantes: <ul style="list-style-type: none"> a) Formação EPI; b) Anexos; c) Projeto de apoio escolar - Além da Sala de Aula (ASA); d) Preparo das atividades. |
| 17° | 06/08 | - Dificuldade de aprendizagem. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que é dificuldade de aprendizagem. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender quais as dificuldades dos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Leitura e reflexão do texto: A estrela verde. - Leitura e estudo do encontro: O que é dificuldade de aprendizagem? - Leitura dos lembretes importantes: <ul style="list-style-type: none"> a) Dia dos Pais, Feedback – reunião de pais; b) Tabulação “Mais Alfabetização”; c) Material para simulado SAEB “Correção e intervenção”; d) alunos faltosos; e) Preparo de atividades. |

| | | | | |
|-----|-------|--|---|--|
| 18° | 13/08 | - A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora | <p>Ensino: - Desenvolvimento da compreensão leitora.</p> <p>Aprendizagem: - Realizar momentos de leitura em sala de aula para desenvolver a fluência.</p> | <p>- Apresentação da agenda do encontro de formação.</p> <p>- Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual.</p> <p>- Leitura e reflexão do texto: A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora/Nova Escola.</p> <p>- Leitura dos lembretes importantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Desfile 7 de setembro; Concurso Campo Limpo; Tabulação Mais Alfabetização; Materiais para Simulado SAEB “Correção e Intervenção”; Curso Básico EPI; alunos faltosos; Preparo de Atividades. |
| 19° | 20/08 | - Estratégias e apoio a aprendizagem – Déficit de atenção | <p>Ensino: - Compreender as causas do déficit de atenção.</p> <p>Aprendizagem: - Criar estratégias de auxílio ao aluno.</p> | <p>- Apresentação da agenda do encontro de formação.</p> <p>- Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual.</p> <p>- Leitura e reflexão do texto: Déficit de atenção – estratégias de apoio à aprendizagem.</p> <p>- Leitura dos lembretes importantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Concurso Campos Limpo – entregar produções; Material para Simulado SAEB – correção e intervenção; Curso Básico da EPI; Atividades direcionadas para alunos com NEE – Registro; alunos faltosos; Preparo de atividades. |
| 20° | 27/08 | - Indisciplina em sala de aula | <p>Ensino: - Entender o que é indisciplina.</p> <p>Aprendizagem: - Criar estratégias para impedir a indisciplina em sala de aula.</p> | <p>- Apresentação da agenda do encontro de formação.</p> <p>- Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual.</p> <p>- Leitura e reflexão da leitura: Professor – saiba lidar com a indisciplina em sala de aula.</p> <p>- Leitura dos lembretes importantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Compartilhando prática pedagógica de professor; Material para Simulado SAEB – correção e intervenção; Avaliação para 3° Bimestre; EPI; |

| | | | | |
|-----|-------|---|--|---|
| | | | | <p>e) alunos encaminhados; f) Preparo de atividades.</p> |
| 21° | 03/09 | - Estratégias pedagógicas “Educação Inclusiva” – Parte I. | <p>Ensino: - Investir na diversificação de estratégias pedagógicas.</p> <p>Aprendizagem: - Aplicar as atividades diversificadas aos alunos. - Aplicar as atividades diversificadas aos alunos.</p> | <p>- Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Repasse da orientadora pedagógica sobre o momento de formação no Departamento da Educação com a Professora Rosimar sobre a temática “Educação Inclusiva”. Trouxe alguns apontamentos importantes antes da leitura do texto para discussão. - Leitura e reflexão da leitura: Estratégias pedagógicas – Educação Inclusiva. (não há fonte). - Leitura dos lembretes importantes: a) Compartilhando práticas pedagógicas; b) Material para simulado SAEB – correção e intervenção; c) Atividade diferenciada para alunos com NEE – Registro; d) Ação entre amigos – arrecadação para a semana da criança; e) Desfile; f) EPI – princípios.</p> |
| 22° | 10/09 | - Estratégias pedagógicas “Educação Inclusiva” – Parte II. | <p>Ensino: - Investir na diversificação de estratégias pedagógicas.</p> <p>Aprendizagem: - Aplicar as atividades diversificadas aos alunos.</p> | <p>- Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Leitura e reflexão da leitura: Estratégias pedagógicas – Educação Inclusiva (continuação). - Leitura dos lembretes importantes: a) Material para simulado SAEB – correção e intervenção; b) Manter a organização e limpeza das salas; c) Programação as semanas da criança; d) Agendamento do Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI).</p> |
| 23° | 17/09 | - Estratégias pedagógicas “Educação Inclusiva” – Parte III. | <p>Ensino: - Analisar o trabalho realizado no 3° Bimestre.</p> <p>Aprendizagem:</p> | <p>- Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Relato da orientadora pedagógica sobre como foi o momento de formação no Departamento da Educação com a Professora Rosimar sobre a temática “Educação Inclusiva” e assuntos discutidos.</p> |

| | | | | |
|-----|-------|--|--|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Traçar as estratégias para novas aprendizagens. | <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento do quadro: trabalho realizado no 3º Bimestre. - Socialização. - Leitura dos lembretes importantes: <ul style="list-style-type: none"> a) Avaliação do Sistema Positivo – 3º Bimestre; b) Adequação curricular – verificação e assinatura do documento. c) Sarampo, Palestra – setembro Amarelo “Trânsito”. |
| 24º | 22/10 | <ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de aprendizagem através das tarefas de casa. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender a importância da tarefa de casa. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traçar estratégias para novas aprendizagens através da tarefa de casa. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Vídeo: Quintal da Cultura “Tarefa de casa”. - Leitura e reflexão do texto: Como planejar uma atividade de casa com qualidade. - Socialização. - Leitura dos lembretes importantes: <ul style="list-style-type: none"> a) Avaliação do Sistema Positivo – 3º Bimestre – entrega da tabulação; b) Adequação curricular – verificação e assinatura do documento; c) Avaliação - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); d) Preparar portfólio de atividades dos alunos com NEE; e) Show de talentos. |
| 25º | 29/10 | <ul style="list-style-type: none"> - Práticas pedagógicas com o uso do material dourado. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar prática pedagógica com o uso do material dourado. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar contato com o material dourado e usá-lo em sala de aula como atividades que auxiliam e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as fundamentais (ou seja, os algoritmos). | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Socialização de prática docente. - Leitura dos lembretes importantes: <ul style="list-style-type: none"> a) Avaliação Positivo 4º Bimestre; b) Preparar as diagnósticas de Língua Portuguesa para caixa e apresentação no HTPI; c) Agendamento de HTPI para a 2ª semana; d) Ato cívico. |
| 26º | 05/11 | Metodologia ativa | <p>Ensino:</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. |

| | | | | |
|-----|-------|---------------------------------|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Entender o que é metodologia ativa. - Analisar o trabalho desenvolvido neste 4º Bimestre. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Leitura e reflexão do texto: Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. - Leitura dos lembretes importantes: <ul style="list-style-type: none"> a) Avaliação Positivo 4º Bimestre; b) Preparar as avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa para caixa e apresentação no HTPI; c) Agendamento de HTPI; d) Ato cívico com apresentações. |
| 27º | 12/11 | - Avaliação final do Ano Letivo | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o percurso do trabalho. - Analisar o trabalho desenvolvido no 4º Bimestre. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar se as metas traçadas foram atingidas. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior e escolha do escriba do encontro atual. - Leitura e reflexão do texto: Avaliação final do ano letivo. - Socialização. - Preenchimento do quadro das aprendizagens do 4º Bimestre. - Leitura dos lembretes importantes: <ul style="list-style-type: none"> a) Atentar aos prazos de entrega dos documentos; b) Apresentações do dia 29/11; c) Livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para os 5º anos (fazer a escolha). e) Sobre atribuições de aulas – leitura do memorando de orientações; f) Levantamento de necessidades da escola; g) Acontece HTPC para os 2º anos da EPI. |
| 28º | 19/11 | - Aprendizagem dos alunos | Destinado ao HTPI | - Diálogo sobre a aprendizagem dos alunos com a orientadora pedagógica através das atividades diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática. |
| 29º | 25/11 | - Organização dos documentos | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento dos documentos e tabulação mais alfabetização. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos documentos. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da agenda do encontro de formação. - Leitura do Registro de Memórias do encontro anterior. - Leitura dos lembretes: <ul style="list-style-type: none"> a) Atentar aos prazos da entrega dos documentos, b) Livros PNLD para os 5º anos, c) Avaliação para os alunos de 1º e 2º anos da EPI; d) Organizar as avaliações diagnósticas nas caixas. |

Fonte: Informações extraídas das atas e das agendas de formação. As marcações em cinza claro destacam as informações que são específicas da educação inclusiva.

APÊNDICE V - Os dados coletados referentes aos HTPCs 2020

| Encontros (HTPC) | Data | Assunto (s) /Temática (s) | Objetivo (s) | Atividade (s) desenvolvida (s)/ Estratégia (s) |
|-------------------------|-------------|---|---|---|
| 1° | 05/02 | <p>Planejamento Escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As funções dos cargos dentro da escola; - Mudanças trazidas pela BNCC no material; - Produção do plano de aula. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisitar as funções dos cargos de direção, vice, coordenador e professor; - Sensibilizar os professores sobre a importância de um bom planejamento tendo em vista as mudanças trazidas pela BNCC e Currículos Estaduais e Municipais. - Propiciar um espaço de construção do conhecimento mediante elaboração de planejamento; - Oportunizar momentos para compartilhar produções. <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consolidar os conhecimentos a respeito da importância do planejamento e as mudanças trazidas pela BNCC, Currículos Estaduais e Municipais; - Elaborar o planejamento tendo o LDI como norteador do trabalho; - Socializar/compartilhar o planejamento. | <ul style="list-style-type: none"> - Recepção dos professores e dinâmica “Bom ou ruim”; - Leitura das orientações administrativas e pedagógicas para organizar o semestre; - Leitura das funções dos cargos de direção, vice, coordenador e professor; - Momento de planejamento dos professores revisitando a BNCC para conhecimento e organização do trabalho para o semestre tendo em vista as habilidades essenciais e que farão parte. O referido momento é dividido em salas por segmentos: na primeira divisão temos os professores dos 1° e 2°; e para a segunda divisão temos os professores dos 3°, 4° e 5°. A BNCC trouxe mudanças e a organização do LDI já contempla todas da parte geral e é necessário que os professores tenham conhecimento para organizar o plano de aula de acordo com seu segmento e componente utilizando o material. Não esquecer das atividades de integração que devem ocorrer no primeiro contato com a turma. - Momento de compartilhar as produções ao final do encontro. - Momento destinado para que os professores possam dar uma atenção à organização do espaço de trabalho – as salas de aula. |
| 2° | 11/02 | <p>HTPC:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica inicial; | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância da avaliação diagnóstica inicial; | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da equipe de professores; - Leitura dos textos: “O que é importante no diagnóstico na alfabetização/Nova Escola” e “Emília Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita”. |

| | | | | |
|----|-------|--|--|---|
| | | <p>- As fases da escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.</p> | <p>- Conhecer as hipóteses de escrita.</p> <p>Aprendizagem:</p> <p>- Entender as hipóteses de escrita dos alunos para boas intervenções.</p> | <p>- Recados administrativos.</p> |
| 3° | 18/02 | <p>HTPC:</p> <p>- O ensino da letra cursiva;</p> <p>- A correção no caderno do aluno.</p> | <p>Não consta na agenda de formação</p> | <p>- Leitura da Ata do encontro anterior;</p> <p>- Leitura do texto “Por que devo ensinar letra cursiva? - Candace Meyer”</p> <p>- Leitura do texto “Como corrigir o caderno do aluno – Escola da Vila”.</p> <p>- Leitura dos lembretes importantes:</p> <p>a) O trabalho diversificado para alunos com dificuldades e a importância destes registros;</p> <p>b) Abordagem aos alunos;</p> <p>c) Projeto de leitura e produção de texto (tendo como os gêneros textuais – 1° ano com parlendas, o 2° ao com poemas e cantigas, o 3° ano com contos, o 4° ano com fábulas e o 5° ano com lendas e textos informativos);</p> <p>d) Projeto dengue (1° e 2° com desenhos, 3° com texto informativo, 4° ano com entrevista e/ou vídeo e 5° com panfletos).;</p> <p>e) LDI;</p> <p>f) Tarefas;</p> <p>g) alunos faltosos;</p> <p>h) Diálogo com os pais;</p> <p>i) Pauta de Reunião de pais.</p> |
| 4° | 27/02 | <p>HTPC:</p> <p>- Estratégias de ensino-aprendizagem;</p> <p>- Cada um aprende de um jeito.</p> | <p>Ensino:</p> <p>- Compreender que o ensino-aprendizagem vai muito além de transmitir conteúdo;</p> <p>Aprendizagem:</p> <p>- Entender que as estratégias de ensino motivam e melhoram as aprendizagens dos alunos.</p> | <p>- Vídeo: Festa das nuvens;</p> <p>- Leitura do texto “Estratégias de ensino-aprendizagem” – Vanessa Sardinha Santos do Canal Educador;</p> <p>- Leitura do texto para discussão entre os pares: Cada um aprende de um jeito – Nova Escola;</p> <p>- Preenchimento do quadro contendo as estratégias de ensino (oralidade, leitura, escrita e matemática);</p> <p>- Discussão sobre o projeto de leitura e produção de texto/ e projeto todos contra a dengue;</p> <p>- Leitura dos lembretes importantes:</p> |

| | | | | |
|----|-------|--|---|--|
| | | | | <p>a) Capacitação no DME e levar o LDI no dia 03/03; b) Palestra no Teatro Municipal no dia 28/02.</p> |
| 5° | 03/03 | <p>HTPC:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mapa curricular - Estratégias de ensino | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o mapa curricular de cada ano e aplicar estratégias de trabalho conforme as atividades destacadas o LDI; <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender que as estratégias de ensino motivam e melhoram as aprendizagens dos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da Ata anterior; - Conhecimento do Mapa curricular do LDI/BNCC; - Preenchimento das estratégias e avaliações. |
| 6° | 10/03 | <p>HTPC:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Níveis de escrita e intervenções. | <p>Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender os níveis de escrita; <p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender as possibilidades de intervenção para cada hipótese de escrita; | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da Ata anterior; - Momento cultural com o professor de Língua Inglesa, no qual mostrou sua voz com uma linda canção; - Análise da escrita pré-silábica; - Leitura de orientações sobre as tarefas de casa; - Leitura dos lembretes: <ul style="list-style-type: none"> a) Atividades diferenciadas para os alunos com NEE; b) A importância de organizar um ambiente alfabetizador; c) Formação continuada para os professores no dia 17/03; d) Desfile em comemoração ao aniversário da cidade no dia 12/03. |

Suspensão dos encontros presenciais e a retomada das atividades de forma remota.

| Encontros (HTPC) | Data | Assunto (s) /Temática (s) | Objetivo (s) | Atividade (s) desenvolvida (s)/ Estratégia (s) |
|-------------------------|-------------|--|---|--|
| 7° | 12/05 | <p>HTPC:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestão do tempo. | <p>Ensino:</p> <p>Gerenciar de forma consistente o tempo de conduzir as rotinas;</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao vídeo “Gestão do tempo”; - Após assistir a <i>Live</i>, fazer um relatório e enviar no <i>e-mail</i> da escola. |

| | | | | |
|----|-------|--|--|--|
| | | | Aprendizagem: Produzir resultados de trabalho, otimizar o tempo. | |
| 8° | 19/05 | HTPC: - Explorando as ferramentas da Plataforma Positivo ON do Sistema Aprende Brasil. | Ensino: Compreender as ferramentas da Plataforma Positivo ON; Aprendizagem: Utilizar os recursos da ferramenta. | - Assistir a palestra “Explorando as ferramentas da Plataforma Positivo ON com Sirley Gleba Costa a partir do uso da ferramenta digital chamada Zoom; - Lembretes importantes, como reforçadores das orientações referentes às atividades remotas: a) Pedir para as crianças colocarem um cabeçalho ao iniciar as atividades, com nome e data; b) Deixar claro a forma como devem conduzir a atividade, para que as famílias compreendam e auxiliem seus filhos; c) Ter atenção aos números de páginas trabalhadas no material; d) Identificar o componente curricular que será estudado; e) As atividades se possível devem ser copiadas no caderno ou podem encaminhar atividades impressas e pedir com antecedência que as famílias busquem; f) Respeitar os horários de encaminhamento das atividades para não sobrecarregar. Nos sábados e domingos não teremos atividades; g) Professores especialistas (Arte, Educação Física e Língua Inglesa), possibilitem atividades possíveis de executarem sem que haja riscos de algum tipo de lesão, pois não estão próximos para a correção de movimento e postura; h) Usem recursos de videoaulas, áudios e enunciados claros para que as famílias auxiliem seus filhos; i) Deixar a configuração do grupo restrito somente para administradores postarem, para que as famílias não percam a pauta do dia; j) alunos que não realizam as atividades, deem um prazo maior. Quando as famílias foram comunicadas que as atividades contaram como presença, foi um meio de que todos fizessem, mas na verdade não podemos colocar faltas; k) As famílias que não estão auxiliando passe, por favor, que entraremos em contato; l) façam um controle das entregas das atividades. |
| 9° | 29/05 | Conselho de Classe (Remoto): | Ensino: | - Leitura do texto “Saúde Mental do professor da autora Vanessa Sardinha dos Santos; |

| | | | | |
|-----|-------|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Saúde mental do professor; - Finalização do 1º bimestre. | <p>Participar do conselho remoto e adquirir hábitos de saúde para este tempo de pandemia;</p> <p>Aprendizagem: Aplicar dicas de saúde para desempenhar atividades com qualidade, cuidando bem da saúde.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Entrega dos documentos necessários para a finalização do bimestre: entrega das Atas e cadernetas; - Leitura de lembretes importantes: <ul style="list-style-type: none"> a) Criação de grupo para a participação das famílias e professores do Projeto Asa; b) Retomada dos horários das postagens das atividades dos alunos e devolutivas; c) Atenção com a quantidade de atividades encaminhadas a serem trabalhadas com o LDI focando em aspectos qualitativas e não quantitativos; d) A entrega dos planos de aula todo início da semana para orientadora pedagógica. |
| 10º | 02/06 | <p>HTPC:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de PowerPoint para videoaula, | <p>Ensino: Aprender a fazer PowerPoint;</p> <p>Aprendizagem: Utilizar o PowerPoint para construção de videoaulas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Videoaula: Construção de PowerPoint para vídeo aula, ministrado pelo Supervisor Pedagógico Rodrigo Leão do Sistema Aprende Brasil; - Fazer um relatório e enviar no <i>e-mail</i> da escola; - Orientações direcionadas ao ensino remoto: <ul style="list-style-type: none"> a) Aos alunos que não estão realizando as atividades e encaminhar os nomes dos referidos para gestão escolar para entrar em contato com a família; b) Para as famílias que trabalham dar um prazo maior para as devolutivas das atividades; c) Cautela na quantidade de páginas que irão trabalhar do LDI. - Dinâmica: Coloque uma palavra positiva abaixo da imagem (imagem do pote). |
| 11º | 09/06 | <p>HTPC:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivências e possibilidades na organização de tempos e espaços na educação-ações do presente. | Não consta | <ul style="list-style-type: none"> - Palestra: Vivências e possibilidades na organização de tempos e espaços na educação-ações do presente, conduzida pela Shiley do Sistema Aprende Brasil. - Fazer o relatório e enviar no <i>e-mail</i> da escola; - Alunos que não estão realizando as atividades, encaminhar os nomes para entrar em contato com as famílias; - Vídeo do CONVIVA – Compartilhado por uma professora. |
| 12º | 16/06 | <p>HTPC:</p> | Não consta | <ul style="list-style-type: none"> - Momento de reflexão do trabalho remoto (avaliação); - Enviar a avaliação até dia 19/06; - Assistir a <i>Live</i> – Professores do Positivo pelo canal do <i>YouTube</i>. |

| | | | | |
|-----|-------|--|------------|--|
| | | - Avaliação reflexiva do trabalho remoto. | | |
| 13° | 23/06 | HTPC: - Tempo e espaço de uma quarentena para brincar. | Não consta | - <i>Live</i> : Casa brincante – tempo e espaço de uma quarentena para brincar, conduzida pela Luciana Shuvartz; - Enviar relatório sobre a temática da <i>Live</i> pelo <i>e-mail</i> da escola; - Leitura dos lembretes: a) Entrega dos planos de aula toda semana para a gestão da escola; b) Não realizar abreviações na pauta de atividades; c) Deixar claro o desenvolvimento da aula para que as famílias e os próprios alunos entendam o que precisa ser feito. |
| 14° | 30/06 | HTPC: - Músicas e reflexões sobre os desafios e oportunidades neste tempo de pandemia. | Não consta | - <i>Live</i> : Músicas e reflexões sobre os desafios e oportunidades neste tempo de pandemia, apresentada pelo palestrante Rodrigo Cordoni. - Enviar relatório sobre a temática da <i>Live</i> pelo <i>e-mail</i> da escola; - Leitura dos lembretes: a) Entrega dos planos de aula toda semana para a gestão da escola; b) Não realizar abreviações na pauta de atividades; c) Deixar claro o desenvolvimento da aula para que as famílias e os próprios alunos entendam o que precisa ser feito; d) Enviem links de vídeos que expliquem o conteúdo abordado, pois facilita a compreensão do aluno; e) Caso o aluno encaminhe atividade fora do prazo, por favor, recebam; f) Algumas famílias têm auxiliado conforme suas possibilidades de horário e devido a isto perdem o prazo; g) Os alunos que não estão realizando as atividades, a gestão da escola está entrando em contato com as famílias; h) É necessário documentar o controle dos recebimentos das atividades. |
| 15° | 07/07 | HTPC: - Resultados e reflexões educacionais em tempos de pandemia. | Não consta | - Leitura do texto: É assim que nasce a bondade de Rubens Alves; - <i>Live</i> : Mapa da empatia – resultados e reflexões educacionais em tempos de pandemia, conduzida pela Patrícia Martinelli e Michelle Floriani. - Enviar relatório sobre a temática da <i>Live</i> pelo <i>e-mail</i> da escola; - Leitura dos lembretes: a) Entrega dos planos de aula toda semana para a gestão da escola. |
| 16° | 14/07 | HTPC: | Não consta | - <i>Live</i> : O encantamento da palavra - acolhimento e resgate por meio da contação de história, conduzida pela Nádia Opalinski; |

| | | | | |
|-----|-------|---|---|--|
| | | - O encantamento da palavra: acolhimento e resgate por meio da contação de história. | | - Enviar relatório sobre a temática da <i>Live</i> pelo <i>e-mail</i> da escola; - Leitura dos lembretes: a) Entrega dos planos de aula toda semana para a gestão da escola; b) Curso do Sistema Positivo – informar a orientadora pedagógica o curso escolhido; c) Curso oferecido pelo MEC – fazer a inscrição conforme a indicação e orientação do DME; d) alunos que não realizam as atividades, estamos entrando em contato com as famílias; e) Importante reduzir a quantidade de tarefas, algumas famílias se queixam da quantidade, pois tem outros filhos para realizarem as atividades e somente um aparelho celular para uso. Além da rotina de trabalho, a falta de autonomia das crianças dificulta a realização das propostas. |
| 17° | 21/07 | HTPC: - Mapa da Empatia: Resultados e reflexões educacionais em tempos de pandemia – parte 2. | Não consta | - <i>Live</i> : Mapa da Empatia – Resultados e reflexões educacionais em tempos de pandemia (parte 2), conduzido por Patrícia Martinelli e Michelle Floriani; - Enviar relatório sobre a temática da <i>Live</i> pelo <i>e-mail</i> da escola; - Leitura dos lembretes: a) Entrega dos planos de aula toda semana para a gestão da escola; b) A suspensão do Projeto ASA; Acontecerá no dia 31/07 o Conselho de Classe; c) Preencher o diário de classe sem rasuras; d) Curso oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) para professores de 1° e 2° anos de forma on-line. |
| 18° | 31/07 | Conselho de Classe remoto | Ensino: - Esclarecer estratégias tomadas no segundo bimestre; Aprendizagem: - Entender as ações tomadas, devido à inadimplência de atividades de algumas famílias. | - Entrega das Atas e das Cadernetas; - Orientações sobre o preenchimento das cadernetas; - Plano de ensino ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola; - Orientação sobre fazer sempre o controle das atividades e entregar sempre no final de cada mês para que possa ser arquivado. - Leitura das ações realizadas pela escola para os alunos que não executam as atividades e das causas levantadas; - Socialização (Contribuição da professora) de ferramenta para auxiliar o professor através de um vídeo aula para conhecer o <i>Google Forms</i> , <i>Jamboard</i> e <i>XRecorder</i> . |

| | | | | |
|-----|-------|--|------------|---|
| 19° | 04/08 | HTPC: - O uso da Plataforma ON. | Não consta | <ul style="list-style-type: none"> - Orientações sobre a plataforma do curso EAD – Aprende Brasil; - Enviar relatório sobre o encontro pelo <i>e-mail</i> da escola; - Plano de ensino ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola; - Acesso ao espaço de formação até a data limite dia 14/08; - Orientação para que os professores que finalizaram o material – LDI do 2° Bimestre, iniciem o 3° volume. |
| 20° | 11/08 | HTPC: - Educação, Tecnologia e desigualdade – a importância do livro didático. | Não consta | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto: Chegou a hora de exercitar as competências socioemocionais da BNCC, retirado da Nova Escola. - Palestra: Educação, Tecnologia e desigualdade – a importância do livro didático, conduzido pela Josimeire de Lima Sobreira; - Enviar relatório sobre o encontro pelo <i>e-mail</i> da escola; - Leitura dos lembretes: <ul style="list-style-type: none"> a) Plano de ensino ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola; b) Orientação para que os professores que não concluíram o material do 2° bimestre, por favor, elencar o que é necessário para trabalhar com os alunos e assim encerrar o material e dar início ao volume referente ao 3° bimestre. O encerramento do 3° bimestre será dia 30/09; c) Orientação para que seja entregue todo final do mês o documento de controle de atividades; d) Os alunos com NEE que frequentam a sala de recurso realizar um relatório das ações desenvolvidas e desempenho da criança e entregar até dia 30/09. |
| 21° | 18/08 | HTPC: - Educação Especial e Inclusiva. | Não consta | <ul style="list-style-type: none"> - Palestra: Educação Especial e Inclusiva, conduzida pela Cristina Brassaglia Lucon; - Enviar relatório sobre o encontro pelo <i>e-mail</i> da escola; - Lembrete: - Plano de ensino a ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola. |
| 22° | 25/08 | HTPC: - Ensino híbrido ou hibridismo reverso. | Não consta | <ul style="list-style-type: none"> - Texto: Ensino híbrido e hibridismo reverso; - Preenchimento do quadro de sugestões; - Enviar relatório sobre o encontro pelo <i>e-mail</i> da escola. - Leitura dos lembretes: <ul style="list-style-type: none"> a) Plano de ensino a ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola. |

| | | | | |
|-----|-------|---|--|--|
| | | | | <p>b) Ciclo de formações BNCC, para conhecimento acessar ao link;</p> <p>c) O Curso EAD que encerrará no dia 24/08, será oportunizado em setembro para que possam realizar. E contará ponto no anexo;</p> <p>d) Convite para a I Jornada de Educação Física no dia 01/09.</p> |
| 23° | 01/09 | <p>HTPC:</p> <p>- Hora de cuidar da saúde mental dos educadores.</p> | Não consta | <p>- Texto: Nova Escola – hora de cuidar da saúde mental dos educadores;</p> <p>- Ebook guia (de saúde mental) da Nova Escola.</p> <p>- Leitura dos lembretes:</p> <p>a) Plano de ensino ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola;</p> <p>b) No dia 30/09 encerraremos o 3° bimestre. Olhar para as habilidades essenciais a serem desenvolvidas neste bimestre para não comprometer o 4° bimestre;</p> <p>c) Encaminhar o controle das atividades do mês de agosto.</p> |
| 24° | 08/09 | <p>HTPC:</p> <p>- Superação.</p> | <p>- Refletir sobre possíveis preconceitos e quais as ações que podem resultar na superação;</p> <p>- Reconhecer que a informação e conhecimento possibilitam a superação de preconceitos.</p> | <p>- Filme: O primeiro aluno da classe;</p> <p>- Após assistir ao filme fazer um registro reflexivo sobre as impressões acerca e encaminhar pelo <i>e-mail</i> da escola.</p> <p><u>Pontos de reflexão:</u></p> <p>1 - <i>Como podemos perceber a ação das pessoas próximas do jovem com a Síndrome de Tourette?</i></p> <p>2 - <i>Quais pessoas incentivaram e quais dificultaram e demonstraram intolerância, ignorância e preconceito?</i></p> |
| 25° | 15/09 | <p>HTPC:</p> <p>- Como fazer e gravar a leitura de histórias para crianças acompanharem à distância.</p> | Não consta | <p>- Texto: Nova Escola – Como fazer e gravar a leitura de histórias para crianças acompanharem a distância;</p> <p>- Enviar relatório sobre o encontro pelo <i>e-mail</i> da escola.</p> <p>- Leitura dos lembretes:</p> <p>a) Plano de ensino ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola;</p> <p>b) No dia 30/09 encerraremos o 3° bimestre;</p> <p>c) Olhar para as habilidades essenciais a serem desenvolvidas neste bimestre para não comprometer o 4° bimestre;</p> <p>5d) Enviar as fotos das atividades para a diretora Fernanda fazer a postagem no <i>Facebook</i> da escola.</p> |
| 26° | 22/09 | HTPC: | Não consta | - Vídeo chamada Zoom; |

| | | | | |
|-----|-------|--|---|--|
| | | - Informações para finalizar o bimestre. | | <ul style="list-style-type: none"> - Enviar relatório sobre o encontro pelo <i>e-mail</i> da escola; - Encerramento do 3º bimestre em 30/09. Olhar as habilidades essenciais a serem desenvolvidas neste bimestre, para não comprometermos o trabalho do 4º bimestre; - Alunos que não estão realizando as atividades, e as famílias estão sendo convocadas para estarem presentes na escola e assinar o termo de responsabilidade; - Soluções para que os alunos participem das aulas; - Informações para o preenchimento da caderneta. |
| 27º | 30/09 | <p>Conselho de Classe (remoto)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica e formativa no retorno à escola. | Não consta | <ul style="list-style-type: none"> - Palestra: Avaliação diagnóstica e formativa no retorno à escola, ministrada pela Dra. Zita Rodrigues; - Plano de ensino ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola; - Semana dos animais (05 a 10/10), preparar atividades que façam referência aos cuidados dos animais, como: música, poesia, vídeo ou foto e produção de texto; - Semana do Dia das Crianças, somente comemoração virtual seguindo as orientações do DME, não sendo permitido entrega das lembrancinhas e ou guloseimas, devido a pandemia Covid-19; - Termo de responsabilidade: as famílias estão sendo notificadas sobre a importância da participação das crianças nas atividades remotas; - Soluções para os alunos participarem das atividades: encaminhar atividades compensatórias e ampliando o prazo de entrega das atividades; - LDI do 4º bimestre: será feito um cronograma de entrega às famílias e disponibilizado nas salas de aula virtual para a retirada dos materiais na escola; - Prazo de entrega de relatórios os alunos com NEE até dia 30/11; - Publicação do Decreto no próximo sábado, 20/10, concernente a suspensão das aulas presenciais e continuidade das aulas remotas; - Processo de remoção 2020 segundo o cronograma em anexo. |
| 28º | 05/10 | <p>HTPC:</p> <p>As tarefas pedagógicas de registro da vida escolar do aluno em instrumento próprio.</p> | <p>Ensino:</p> <p>Executar as tarefas pedagógicas de registro da vida escolar do aluno em instrumento próprio.</p> <p>Aprendizagem:</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Plano de ensino ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola; - Semana dos animais (05 a 10/10), preparar atividades que façam referência aos cuidados dos animais, como: música, poesia, vídeo ou foto e produção de texto; - Semana do Dia das Crianças, somente comemoração virtual seguindo as orientações do DME, não sendo permitido entrega das lembrancinhas e ou guloseimas, devido a pandemia Covid-19; |

| | | | | |
|-----|-------|---|--|--|
| | | | Zelar pela aprendizagem dos alunos estabelecendo estratégias e intervenções pedagógicas. | <ul style="list-style-type: none"> - Prazo de entrega de relatórios os alunos com NEE até dia 30/11; - Prazo da entrega dos relatórios individuais dos alunos e observar no cronograma em anexo; - Ficha de preenchimento em anexo; - Elencar as habilidades LDI para que cumpramos a tempo, o que está proposto para o 4º bimestre. Encerramento do bimestre no dia 11/12. |
| 29º | 20/10 | HTPC: <ul style="list-style-type: none"> - Delivery de lição, improvisos e vídeo: como está a educação no campo durante a pandemia; - Informações para finalizar o bimestre. | Ensino: <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre nossas condições de trabalho remoto. Aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> - Criar possibilidades para atender todos os alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo <i>Delivery</i> de lição, improvisos e vídeo: como está a educação no campo durante a pandemia; - Plano de ensino ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola; - Após assistir ao vídeo elaborar um relatório reflexivo sobre a atuação, dificuldades, bem como avanços de ensino e na aprendizagem que obtiveram neste período de ensino remoto. Envio do relatório <i>por e-mail</i> da escola; - Ao final de cada mês encaminhar o controle do recebimento das atividades entregues pelos alunos; - Alunos que apresentam dúvidas quanto às atividades, realizar o atendimento no privado. |
| 30º | 27/10 | HTPC: <p>As cores do professor.</p> | Não consta | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Live</i> especial: As cores do professor, conduzida pela Célia Godoy; - Plano de ensino ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola; - Após assistir ao vídeo elaborar um relatório reflexivo sobre a atuação, dificuldades, bem como avanços de ensino e na aprendizagem que obtiveram neste período de ensino remoto. Envio do relatório <i>por e-mail</i> da escola; - Ao final de cada mês encaminhar o controle do recebimento das atividades entregues pelos alunos; - Alunos que apresentam dúvidas quanto às atividades, realizar o atendimento no privado. |
| 31º | 03/11 | HTPC: <ul style="list-style-type: none"> - Desafios educacionais e de vida em tempos de pandemia. | Não consta | <ul style="list-style-type: none"> - Palestra: Desafios educacionais e de vida em tempos de pandemia, ministrada pelo Renato Casagrande; - Plano de ensino ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola; - Após assistir ao vídeo elaborar um relatório reflexivo sobre a atuação, dificuldades, bem como avanços de ensino e na aprendizagem que obtiveram neste período de ensino remoto. Envio do relatório <i>por e-mail</i> da escola; - Ao final de cada mês encaminhar o controle do recebimento das atividades entregues pelos alunos. |
| 32º | 10/11 | HTPC: | Não consta | <ul style="list-style-type: none"> - Gravação da <i>Live</i>: A alfabetização possível em tempos de pandemia; |

| | | | | |
|-----|-------|---|------------|--|
| | | - A alfabetização possível em tempos de pandemia. | | <ul style="list-style-type: none"> - Plano de ensino ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola; - Após assistir ao vídeo elaborar um relatório reflexivo sobre a atuação, dificuldades, bem como avanços de ensino e na aprendizagem que obtiveram neste período de ensino remoto. Envio do relatório por <i>e-mail</i> da escola; - Lembrando o cronograma de entrega dos relatórios e assinatura das Atas, respeitando as medidas de segurança contra a Covid 19. |
| 33° | 17/11 | HTPC: | Não consta | <ul style="list-style-type: none"> - Gravação da Palestra: Marcos Meyer na escola de pais; - Plano de ensino ser entregue conforme o combinado pelo <i>e-mail</i> da escola; - Após assistir ao vídeo elaborar um relatório reflexivo sobre a atuação, dificuldades, bem como avanços de ensino e na aprendizagem que obtiveram neste período de ensino remoto. Envio do relatório por <i>e-mail</i> da escola; - LDI: é importante elencar os conteúdos para podermos encerrarmos a tempo. Caso, esteja adiantado com o material, na semana de dezembro podemos propor atividades mais leves. |
| 34° | 24/11 | HTPC: | Não consta | <ul style="list-style-type: none"> - Entrega dos relatórios individuais dos alunos, concernentes às aulas remotas seguindo o cronograma; - Leitura e assinatura da orientadora pedagógica; - Organização dos relatórios nas caixas de atividades diagnósticas; - Preenchimento da Ata e assinatura. |
| 35° | 12/12 | Conselho de Classe (Remoto) | Não consta | <ul style="list-style-type: none"> - Agradecimento a equipe; - Assinatura das Atas referentes ao 4° bimestre e Ata final; - Entrega das cadernetas; - Atribuição de aulas do PEBI e PEBII; - Encerramento do grupo do <i>WhatsApp</i>; - Sugerimos que guardem as mídias do grupo por um tempo. |

Fonte: Informações extraídas dos relatórios e das agendas de formação. As marcações em cinza claro destacam as informações que são específicas da educação inclusiva.

Apêndice VI – Assuntos e/ou temáticas tratadas no ano de 2019

| HTPC (encontros) | Data | Assuntos e/ou temáticas tratadas |
|------------------|-------|--|
| 1° | 12/02 | Avaliação diagnóstica, as hipóteses de escrita e as novas propostas da BNCC |
| 2° | 19/02 | Estudo sobre a BNCC - as dez competências |
| 3° | 26/02 | A importância do trabalho diversificado e do registro |
| 4° | 19/03 | A importância de trabalhar os descritores em Língua Portuguesa e Matemática |
| 5° | 26/03 | Aperfeiçoamento da escrita |
| 6° | 02/04 | Aspectos de pontuação |
| 7° | 09/04 | Ortografia |
| 8° | 16/04 | Sequência didáticas e segmentação de palavras |
| 9° | 07/05 | A importância do método fônico no processo de alfabetização |
| 10° | 14/05 | A leitura na sala de aula |
| 11° | 21/05 | Indisciplina na sala de aula |
| 12° | 28/05 | Estratégias de aprendizagem através das tarefas de casa |
| 13° | 04/06 | O uso do material dourado |
| 14° | 11/06 | Momento de análise do trabalho do 2° Bimestre |
| 15° | 23/07 | Aprendizagem e IDEB |
| 16° | 30/07 | A importância do método fônico no processo de alfabetização |
| 17° | 06/08 | Dificuldades de Aprendizagem |
| 18° | 13/08 | A importância da leitura em sala de aula para fluência leitora |
| 19° | 20/08 | Déficit de atenção: Estratégias de apoio à aprendizagem |
| 20° | 27/08 | Indisciplina na sala de aula |
| 21° | 03/09 | Estratégias Pedagógicas – Educação Inclusiva (Parte I) |
| 22° | 10/09 | Estratégias Pedagógicas – Educação Inclusiva (Parte II) |
| 23° | 17/09 | Estratégias Pedagógicas – Educação Inclusiva (Parte II) / Adaptação curricular |
| 24° | 22/10 | Como planejar uma atividade de casa com qualidade / Preparar o portfólio do aluno PAEE |
| 25° | 29/10 | Práticas pedagógicas com o uso do material dourado |
| 26° | 05/11 | Metodologia Ativa |
| 27° | 12/11 | Avaliação final do ano letivo |
| 28° | 19/11 | Aprendizagens dos alunos |

| | | |
|-----|-------|----------------------------|
| 29° | 25/11 | Organização dos documentos |
|-----|-------|----------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as informações retratadas no Apêndice I.

Apêndice VII – Assuntos e/ou temáticas tratadas no ano de 2020

| HTPC (encontros) | Data | Assuntos e/ou temáticas tratadas |
|------------------|-------|--|
| 1° | 05/02 | Estudo sobre a BNCC |
| 2° | 11/02 | As fases da escrita /Avaliação diagnóstica |
| 3° | 18/02 | O ensino da letra cursiva /A correção no caderno do aluno |
| 4° | 27/02 | Estratégias de ensino-aprendizagem / Cada um aprende de um jeito |
| 5° | 03/03 | O conhecimento do mapa curricular da BNCC |
| 6° | 10/03 | Níveis de escrita e intervenções |
| 7° | 12/05 | Gestão do tempo |
| 8° | 19/05 | Explorando ferramentas da Plataforma On e demais ferramentas para as aulas remotas |
| 9° | 29/05 | A saúde mental do professor |
| 10° | 02/06 | Construção de PowerPoint para videoaula |
| 11° | 09/06 | Vivências e possibilidades na organização de tempos e espaços na educação-ações do presente |
| 12° | 16/06 | Reflexão do trabalho remoto |
| 13° | 23/06 | Casa brincante - Tempo e espaço de uma quarentena para brincar |
| 14° | 30/06 | Músicas e reflexões sobre desafios e possibilidades da escola em tempo de pandemia |
| 15° | 07/07 | É assim que nasce a bondade de Rubens Alves/ Mapa da empatia – resultados e reflexões educacionais em tempos de pandemia (parte I) |
| 16° | 14/07 | O encantamento da palavra: acolhimento e resgate por meio de contação de história |
| 17° | 21/07 | Mapa da empatia – resultados e reflexões educacionais em tempos de pandemia (parte II) |
| 18° | 31/07 | Conselho de Classe remoto |
| 19° | 04/08 | O uso da Plataforma On |
| 20° | 11/08 | Educação, tecnologia e desigualdade - A importância do livro didático |
| 21° | 18/08 | Educação Especial e Inclusiva |
| 22° | 25/08 | O ensino híbrido e hibridismo reverso |
| 23° | 01/09 | Hora de cuidar da saúde mental dos educadores |
| 24° | 08/09 | Estudo reflexivo a partir do filme: O primeiro aluno da classe |
| 25° | 15/09 | Como fazer e gravar leituras de histórias para as crianças acompanharem a distância |
| 26° | 22/09 | Informações para finalizar o bimestre |

| | | |
|-----|-------|---|
| 27° | 30/09 | Conselho de classe: Avaliação diagnóstica e formativa no retorno à escola |
| 28° | 05/10 | As tarefas pedagógicas de registro de vida escolar do aluno em instrumento próprio |
| 29° | 20/10 | Delivery de lição, improvisos e vídeo. Como está sendo a educação durante a pandemia? |
| 30° | 27/10 | As cores do professor |
| 31° | 03/11 | Desafios educacionais e de vida em tempos de pandemia |
| 32° | 10/11 | A alfabetização possível em tempos de pandemia |
| 33° | 17/11 | Marcos Meyer na escola dos pais |
| 34° | 24/11 | Organização dos documentos de finalização de bimestre |
| 35° | 12/12 | Conselho de classe |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as informações retratadas no Apêndice II.

Apêndice VIII – Os saberes contemplados nos estudos das temáticas acerca da Educação Inclusiva nos anos da pesquisa (2019 -2020)

| HTPC 2019 | |
|--|--|
| Assunto ou temática de estudos | Saberes contemplados |
| Dificuldades de Aprendizagem | Saber procedimental: Identificar e atender as necessidades educacionais de cada aluno / Estabelecer relação entre teoria e prática / Trabalhar coletivamente e em colaboração Saber conceitual: Conhecimento de teorias |
| Déficit de atenção: Estratégias de apoio à aprendizagem | Saber atitudinal: Dispor-se a buscar apoio para superar as dificuldades. Saber procedimental: Proceder ao planejamento de aulas, as adaptações e a avaliação do aluno PAEE / Trabalhar coletivamente e em colaboração Saber conceitual: Ter conhecimentos sobre teorias |
| Estratégias Pedagógicas – Educação Inclusiva | Saber atitudinal: Dispor-se a buscar apoio / Reconhece a responsabilidade e compromisso pedagógico Saber procedimental: Identificar e atender as necessidades educacionais de cada aluno / Proceder ao planejamento de aulas, as adaptações e a avaliação do aluno com PAEE / Trabalhar coletivamente e em colaboração. Saber relacionados às características pessoais do professor: Ser reflexivo Saber conceitual: Conhecer sobre teorias |
| Adaptação Curricular/ Portfólio do aluno PAEE | Saber procedimental: Proceder ao planejamento de aulas, as adaptações e a avaliação do aluno PAEE |
| HTPC 2020 | |
| Assunto ou temática de estudos | Saberes contemplados |
| Estratégias de Ensino-Aprendizagem e Cada um aprende de um jeito | Saber procedimental: Planejamento, adaptações e diferenciações // Identificar e atender as necessidades educacionais de cada aluno Saber relacionado às características pessoais do professor: Ser reflexivo Saber conceitual: Conhecer sobre teorias |
| Palestra sobre a Educação Inclusiva | Saber atitudinal: Valorizar a diferença e acreditar no potencial do aluno / Estar em processo de formação Saber procedimental: Identificar e atender as necessidades / Planejamento, adaptações e diferenciações Saber conceitual: Conhecer e compreender a importância dos pressupostos da Educação Inclusiva / Conhecimento de teorias de desenvolvimento humano e aprendizagem. |
| Estudo reflexivo a partir do filme - O primeiro aluno da classe | Saber atitudinal: Valorizar a diferença e acreditar no potencial do aluno / Estar em processo de formação. Saber procedimental: Clima afetivo e afetivo positivo / Procedimento que visem socialização e respeito Saber característico: Ser reflexivo. |

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXOS

ANEXO I – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP de Marília

ANEXO II – Autorização do diretor do Departamento de Educação Municipal (DME)

ANEXO III – Autorização do diretor da unidade escolar pesquisada

**ANEXO I – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da
UNESP de Marília:
Nº 4.862.279**



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: HTPC COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: Caminhos e possibilidades para a atuação de professores na perspectiva de inclusão escolar

Pesquisador: Ana Paula de Oliveira Augusto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48265021.4.0000.5408

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.862.279

Apresentação do Projeto:

A inclusão escolar é uma realidade em que alunos com deficiência estão cada vez mais tendo acesso à escolarização na escola de ensino regular, e tem sido desafiadora para os professores que encontram dificuldades de atuarem neste contexto. Consequentemente, está presente em pautas de formação dentro do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A presente pesquisa tem como objetivo compreender como acontecem os HTPCs, entendendo como um espaço de formação continuada que proporciona estudo e reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para compreender as necessidades educacionais de alunos com deficiência. A investigação pretende ser realizada em uma escola da rede pública municipal do interior de São Paulo, com a metodologia de pesquisa observação participante e os procedimentos de coleta de dados serão por meio do diário de campo, gravações em áudio dos HTPCs, entrevista semiestruturada e análise documental. Os dados serão analisados de forma qualitativa, através de três categorias: planejamento, estudo-reflexivo e sistematização do encontro. Compreende-se, portanto, as discussões realizadas no decorrer dos HTPCs como momentos oportunos para a formação continuada dos professores, uma vez que o espaço viabiliza a elaboração interdisciplinar, baseado no processo prática-teoria-prática, a fim de corroborar na construção de caminhos e possibilidades de uma educação voltada na perspectiva da educação inclusiva.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

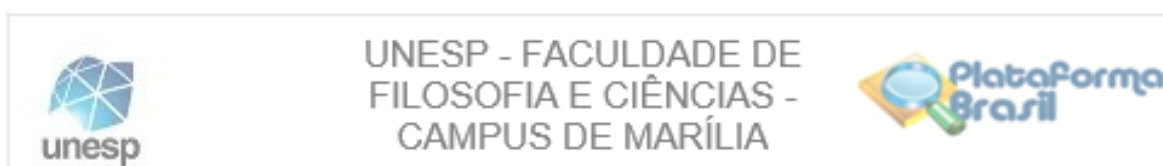
UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1348

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.862.279

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como acontecem os HTPCs, entendendo como um espaço de formação continuada que proporciona estudo e reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para compreender as necessidades educacionais de alunos com deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há riscos mínimos, os quais serão minimizados pelos responsáveis.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante para a compreensão da inclusão na escola e discussões em momentos de HTPC; este momento é visto aqui como espaço de formação continuada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as orientações oficiais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. Os arquivos exigidos constam neste formulário e estão de acordo com as normas. Recomenda-se aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 21/07/2021, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "HTPC COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: Caminhos e possibilidades para a atuação de professores na perspectiva de inclusão escolar".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1712109.pdf | 20/06/2021 20:28:44 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_de_Pesquisa.pdf | 20/06/2021 14:05:24 | Ana Paula de Oliveira Augusto | Aceito |

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARÍLIA

CEP: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 4.882.279

| | | | | |
|---|--|------------------------|----------------------------------|--------|
| Outros | Autorizacao_Diretora_do_Departamento.pdf | 20/08/2021 12:27:13 | Ana Paula de Oliveira Augusto | Aceito |
| Outros | Autorizacao_Diretora_da_Escola.pdf | 20/08/2021 12:26:59 | Ana Paula de Oliveira Augusto | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 20/08/2021 12:21:26 | Ana Paula de Oliveira Augusto | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto.pdf | 10/08/2021 17:34:09 | Ana Paula de Oliveira Augusto | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 10/08/2021 17:13:14 | Ana Paula de Oliveira Augusto | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 22 de Julho de 2021|

Assinado por:
CLAUDIO ROBERTO BROCANELLI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1348

E-mail: cep.marilia@unesp.br

ANEXO II – Autorização do diretor do Departamento de Educação Municipal (DME)

AUTORIZAÇÃO

Eu [REDACTED]
CPF [REDACTED], RG [REDACTED]
diretora do Departamento Municipal de Educação de [REDACTED] autorizo a
Mestranda Ana Paula de Oliveira Augusto, RG [REDACTED], a desenvolver do projeto
de pesquisa intitulada: "*HTPC como espaço de formação continuada: caminhos e
possibilidades para a atuação de professores na perspectiva de inclusão escolar*", na
Escola Municipal de Ensino Fundamental "Professor Antônio Mazzei".

O principal objetivo da pesquisa é compreender como acontecem os HTPCs,
entendendo como um espaço de formação continuada que proporciona estudo e
reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para compreender as
necessidades educacionais de alunos com deficiência.

Estou certa e ciente de todos os riscos e benefícios bem como a metodologia a
ser aplicada na coleta de dados.

Sem mais para o momento, autorizo.

Paraguaçu Paulista, 11 de junho de 2021.

ANEXO III – Autorização da diretora da UE pesquisada

AUTORIZAÇÃO

Eu, [REDACTED],
diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental [REDACTED] de
Educação de [REDACTED] autorizo a Mestranda Ana Paula de Oliveira Augusto,
RG [REDACTED], a desenvolver do projeto de pesquisa intitulada: “*HTPC como espaço
de formação continuada: caminhos e possibilidades para a atuação de professores na
perspectiva de inclusão escolar*”, na Escola Municipal de Ensino Fundamental
“Professor Antônio Mazzei”.

O principal objetivo da pesquisa é compreender como acontecem os HTPCs,
entendendo como um espaço de formação continuada que proporciona estudo e
reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para compreender as
necessidades educacionais de alunos com deficiência.

Estou certa e ciente de todos os riscos e benefícios bem como a metodologia a
ser aplicada na coleta de dados.

Sem mais para o momento, autorizo.

Paraguaçu Paulista, 11 de junho de 2021.