Unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Câmpus de Presidente Prudente – SP

JANE CRISTINA DE SOUZA

Inclusão Escolar na cidade de São Paulo:

sistematização das práticas pedagógicas de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2022

JANE CRISTINA DE SOUZA

Inclusão Escolar na cidade de São Paulo:

sistematização das práticas pedagógicas de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas e processos formativos de educadores para educação inclusiva.

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

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2022

S729i

Souza, Jane Cristina de
Inclusão Escolar na cidade de São Paulo : sistematização das práticas pedagógicas de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental / Jane Cristina de Souza. -- Presidente Prudente, 2022
215 p. : il., tabs., fotos + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. Formação de Professores. 2. Educação Inclusiva. 3. Escola pública. 4. Cidade de São Paulo. 5. Deficiência Intelectual. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JANE CRISTINA DE SOUZA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 31 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 08:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JANE CRISTINA DE SOUZA, intitulada **INCLUSÃO ESCOLAR NA CIDADE DE SÃO PAULO: Sistematização das práticas pedagógicas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental**. A Comissão Examinadora foi constituida pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Didatica / PROFEI/Unesp - Faculdade de Filosofia e Ciencias Marilia, Profa. Dra. CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO (Participação Virtual) do(a) Educação / PROFEI/UNIFESP - Universidade Federal de Sao Paulo, Prof(a). Dr(a). KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO (Participação Virtual) do(a) Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Desenvolvimento Infantil / UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA

À minha mãe, meu exemplo de mulher, que sempre me incentivou a correr atrás dos meus sonhos.

Às minhas filhas, Nathalia e Livia, que me inspiraram a ser uma pessoa melhor e me mostraram o que é o verdadeiro amor.

Ao meu marido Carlos Eduardo, companheiro em todas as situações, que sempre me apoiou e me incentivou nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

> Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. (SAINT-EXUPÉRY, 1956)

Inicialmente, gostaria de agradecer a minha família e amigos. Especialmente aos meus pais, Antonio (*in memoriam*) e Ana Maria, que sempre me apoiaram com tudo que eu precisava durante a minha vida, aos meus irmãos Fátima, Cleide e Paulo por me ouvir em momentos difíceis.

Ao meu esposo Carlos e às minhas filhas Nathalia e Livia pelo incentivo, compreensão e paciência demonstradas durante o período do projeto.

Aos meus sobrinhos Diego, Ariane, Juliana, Luan, Ícaro, Isabelle, Antonio, Davi, Lucas, Vicente e Ricardo por sempre torcerem pelo meu sucesso e perdoar meu tempo de ausências.

A Sogra Marinilda, Sogro Geraldo (*in memoriam*), às cunhadas Giselle, Cláudia, Patricia e cunhados Marcos e Marcio pela torcida.

A minha orientadora Professora Doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira que, apesar da intensa rotina de sua vida acadêmica, aceitou me orientar nesta dissertação. As suas valiosas indicações fizeram toda a diferença. O meu muito obrigado por me manter motivada durante todo o processo.

Aos Professores Maria Cândida Soares Del-Masso e Antonio Netto Junior, que participaram da minha arguição, no processo seletivo, me dando a possibilidade de ingressar no mestrado, bem como a toda equipe do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, pelo apoio e prontidão no atendimento que sempre precisei, muito obrigada.

Às professoras Cicera Aparecida Lima Malheiro e Kátia de Moura Graça Paixão que tão generosamente aceitaram participar da banca de qualificação deste estudo, minha gratidão!

Aos meus colegas do Mestrado pelas trocas de ideias e ajuda mútua, em especial agradeço aos amigos Elton de Andrade Viana e Elifas Trindade De Paula que sempre me ajudaram com a vasta experiência, desde o início deste projeto de pesquisa, tornando-se pessoas muito especiais para mim.

Aos meus amigos da Diretoria Regional de Educação de São Miguel, em especial aos do setor onde atuo, a Divisão Pedagógica (DIPED) e Centro de Formação e Acompanhamento

à Inclusão (CEFAI) em especial à companheira de auxílio para formatações Paloma Roberta Fermino e ao Senhor Jair Sipioni, Diretor Regional, que prontamente autorizou a pesquisa e interessou-se pelos frutos que ela pode trazer à região.

E aos companheiros da Escola Estadual Dr. Plínio Caiado de Castro pelo apoio, pela escuta e pelas partilhas.

Aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social (GEPIS) pelas valorosas discussões e apoio nessa caminhada. Meu muito obrigado a todos.

Também quero agradecer à Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" - UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente, e a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI pela elevada qualidade do ensino oferecido.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

SOUZA, Jane Cristina de. *Inclusão Escolar na cidade de São Paulo*: sistematização das práticas pedagógicas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2022. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

RESUMO

Esse estudo está vinculado à linha de pesquisa Práticas e processos formativos de educadores para educação inclusiva, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Câmpus de Presidente Prudente e aborda a formação de professores no campo da educação inclusiva, no município de São Paulo, mais precisamente na área de abrangência geográfica da Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista. Neste estudo são apresentados os desafios existentes e as inovações evidenciadas em metodologias junto aos estudantes e nos processos formativos, as problemáticas interdependentes e conectadas no campo educacional destacaram a importância de compreender, analisar e discutir as políticas públicas para a formação de professores, em especial, os professores dos anos finais, além dos resultados alcançados com estas ações, na perspectiva inclusiva, com foco na área da deficiência intelectual. A coleta de dados se deu por meio da participação de 16 professores de cinco escolas do município, que atuam em salas onde estão matriculados estudantes com deficiência intelectual, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A metodologia adotada por esta pesquisa é de abordagem qualitativa, por meio de análise dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre os anos de 2018 a 2021, o instrumento foi um questionário do tipo *Google Forms* e três encontros pedagógicos com os participantes da pesquisa. A análise dos dados foi realizada considerando dois eixos analíticos: sendo o eixo 1 sobre o impacto da formação nas práticas pedagógicas dos professores; e o eixo 2 sobre aspectos contidos nos documentos. Evidencia-se por meio dos resultados que os professores reconhecem a importância dos estudos durante a formação continuada e que nesse espaço são discutidos temas que vão ao encontro da resolução de desafios do cotidiano da sala de aula. Porém, apontam que, em alguns momentos, essas ações formativas não mantêm seu foco central, pois as discussões sobre a prática docente se revertem em queixas sobre as dificuldades que se arrastam ao longo de anos, tais como a indisciplina de estudantes, a não participação das famílias e alegação sobre o despreparo de professores para o atendimento de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Inclusiva. Escola pública. Cidade de São Paulo. Deficiência Intelectual.

SOUZA, Jane Cristina de. *School inclusion in the city of São Paulo*: systematization of the pedagogical practices of teachers two final years of the Ensino Fundamental. Advisor: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2022. 215 f. Dissertation (Professional Master's in Inclusive Education – PROFEI) – Faculty of Sciences and Technologies, São Paulo State University, Presidente Prudente, 2022.

ABSTRACT

This study is linked to the research line Practices and formative processes of educators for inclusive education, of the Professional Master's Program in Inclusive Education, at Sao Paulo State University, Faculty of Sciences and Technologies, Campus of Presidente Prudente and addresses the formation of teachers in the field of inclusive education, in the municipality of São Paulo, more precisely in the geographical area covered by the Regional Board of Education of São Miguel Paulista. This study presents the existing challenges and innovations evidenced in methodologies with students and in training processes, the interdependent and connected problems in the educational field highlighted the importance of understanding, analyzing, and discussing public policies for teacher training, in particular, teachers in the final years, in addition to the results achieved with these actions, from an inclusive perspective, with a focus on the area of intellectual disability. Data collection took place through the participation of 16 teachers from five schools in the municipality, who work in classrooms where students with intellectual disabilities are enrolled, in the Final Years of Elementary School. The methodology adopted by this research is a qualitative approach, through the analysis of documents produced by the Municipal Secretary of Education of São Paulo, between the years 2018 to 2021, the instrument was a Google Forms-type questionnaire and three pedagogical meetings with the research participants. Data analysis was carried out considering two analytical axes: axis 1 on the impact of training on teachers' pedagogical practices; and axis 2 on aspects contained in the documents. It is evidenced through the results that teachers recognize the importance of studies during continuing education and that in this space are discussed topics that meet the resolution of challenges of everyday life in the classroom. However, they point out that, at times, these training activities do not maintain their central focus, as discussions about teaching practice revert to complaints about difficulties that drag on over years, such as student indiscipline, non-participation of families and allegation about the unpreparedness of teachers to care for students with disabilities.

Keywords: Teacher Training. Inclusive education. Public school. Sao Paulo City. Intellectual Disability.

SOUZA, Jane Cristina de. *Inclusión Escolar en la ciudad de São Paulo*: sistematización de las prácticas pedagógicas de docentes en los últimos años de la Enseñanza Fundamental. Asesora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2022. 215 f. Disertación (Maestría Profesional en Educación Inclusiva – PROFEI) – Facultad de Ciencia y Tecnología, Universidad del Estado de São Paulo, Presidente Prudente, 2022.

RESUMEN

Este estudio está vinculado a la línea de investigación Prácticas y procesos formativos de educadores para la educación inclusiva, del Programa de Maestría Profesional en Educación Inclusiva, de la Universidade Estadual Paulista, Facultad de Ciencias y Tecnologías, Campus de Presidente Prudente y aborda la formación de docentes en la campo de la educación inclusiva, en el municipio de São Paulo, más precisamente en el área geográfica cubierta por el Consejo Regional de Educación de São Miguel Paulista. Este estudio presenta los desafíos existentes y las innovaciones evidenciadas en las metodologías con los estudiantes y en los procesos de formación, los problemas interdependientes y conectados en el campo educativo destacaron la importancia de comprender, analizar y discutir las políticas públicas para la formación docente, en particular, los docentes en los últimos años. , además de los resultados alcanzados con estas acciones, desde una perspectiva inclusiva, con enfoque en el área de la discapacidad intelectual. La recolección de datos ocurrió a través de la participación de 16 docentes de cinco escuelas del municipio, que actúan en aulas donde cursan alumnos con discapacidad intelectual, en los Últimos Años de la Enseñanza Fundamental. La metodología adoptada por esta investigación es de enfoque cualitativo, a través del análisis de documentos producidos por la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, entre los años 2018 a 2021, el instrumento fue un cuestionario tipo *Google Forms* y tres encuentros pedagógicos con la investigación. Participantes. El análisis de datos se realizó considerando dos ejes analíticos: el eje 1 sobre el impacto de la formación en las prácticas pedagógicas de los docentes; y el eje 2 sobre aspectos contenidos en los documentos. Se evidencia a través de los resultados que los docentes reconocen la importancia de los estudios durante la formación continua y que en este espacio se discuten temas que atienden a la resolución de desafíos del cotidiano en el aula. Sin embargo, señalan que, en ocasiones, estas actividades formativas no mantienen su eje central, ya que las discusiones sobre la práctica docente revierten en denuncias sobre dificultades que se prolongan durante años, como la indisciplina de los estudiantes, la no participación de las familias y la denuncia sobre la falta de preparación de los docentes para atender a los estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: Formación Docente. Educación inclusiva. Escuela pública. Ciudad de São Paulo. Discapacidad Intelectual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da Matriz dos Saberes do Currículo da Cidade e São Paulo..... 108
Figura 2 – Podcast doação de órgãos 118
Figura 3 – "As grandes Navegações" 120
Figura 4 – Capa do Caderno Compartilhando Práticas Pedagógicas Inclusivas 128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos trabalhos selecionados na BDTD entre 2020-2021 51
Quadro 2 – Descrição dos trabalhos selecionados no OÁSIS entre 2020-2021 56
Quadro 3 – Descrição dos trabalhos selecionados na BDTD entre 2020-2021 60
Quadro 4 – Descrição dos trabalhos selecionados no Google acadêmico entre 2020-2021 ... 63
Quadro 5 – Síntese dos Encontros Pedagógicos 77
Quadro 6 – Características dos professores participantes do estudo 90
Quadro 7 – Descrição do conteúdo do vídeo apresentado 106
Quadro 7 – Síntese de Planos de aulas apresentados pelos professores participantes da pesquisa 114
Quadro 8 – Descrição dos Documentos produzidos pela Rede Municipal de Educação 124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos trabalhos nas bases de dados utilizadas 50
Gráfico 2 – Participação dos professores em cursos de formação da RME-SP e de outras instituições 93
Gráfico 3 – Percepção dos professores sobre o impacto das formações em seu trabalho 95
Gráfico 4 – Respostas dos professores sobre apoio para participação dos estudantes com DI99
Gráfico 5 – Respostas dos professores sobre melhor participação dos alunos DI na classe comum 100
Gráfico 6 – Relação entre planejamento das atividades e o ritmo de trabalho e competências de todos os estudantes 102
Gráfico 7 – Percepção dos professores sobre aprendizagem colaborativa 103
Gráfico 8 – Percepção dos professores sobre a relação entre distribuição equitativa dos recursos e melhor aprendizagem 104

LISTADEABREVIATURAS

5P’s	Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias
ABADS	Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHIMSA	Associação Educacional para Múltipla Deficiência
AIDS	*Acquired Immunodeficiency Syndrome*
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CEU-FOR	Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CMCT	Centro Municipal de Capacitação e Treinamento
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CP	Coordenador Pedagógico
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DE	Diretoria de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DIPED	Diretoria Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
DRE-MP	Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EE	Escola Estadual
EEPSG	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
FCE	Faculdade Campos Elíseos
Fund.	Fundamental
GEPIS	Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
JB	Jornada Básica do Professor
JBD	Jornada Básica Docente
JEA	Jornada Especial Ampliada
JEI	Jornada Especial Integral
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
JEX	Jornada Especial de Hora Aula Excedente
JTI	Jornada de Tempo Integral
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem
NFT	Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo
Oasisbr	Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAI	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PAEE[1]	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PAEE[2]	Estudantes Público-Alvo da Educação Especial

[1] Segundo a Portaria nº 8.764 (2016) e Decreto nº 57.379 (2016), Art. 5: III – Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEE.

PAP	Projeto de Apoio Pedagógico
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil
PEA	Projetos Especiais de Ação
PEI	Professor de Educação Infantil
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
POIE	Professora Orientadora de Informática Educativa
RAADI	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual
RARL	Referencial Analítico da Realidade Local
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SAPNES	Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCAs	Trabalhos Colaborativos de Autoria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEX	Jornada Especial de Hora Trabalho Excedente
THC	Teoria Histórico-Cultural
UAB	Sistema Universidade Aberto do Brasil
UBC	Universidade Braz Cubas
UE	Unidade Escolar
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura.
UniCEU	Universidade nos Centros Educacionais Unificados

[2] SME/CME nº 2 de 19 de abril de 2022. Público-alvo da Educação Especial (PAEE) – Rever nos documentos oficiais e nas legislações a denominação público-alvo da educação especial por considerar que os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidades/superlotação são o público da educação, como todos os demais, não são público exclusivo da educação especial, mas sim devem ser nominados como Estudantes elegíveis ao atendimento da Educação Especial.

UNIJALES	Centro Universitário de Jales
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **17**
TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO 17
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL 18
1 INTRODUÇÃO **24**
2 NOTAS HISTÓRICAS E LEGISLATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR **29**
2.1 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR 32
3 FORMAÇÃO CONTINUADA em serviço DE PROFESSORES **41**
4 PRÁTICA PEDAGÓGICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES **45**
5 REVISÃO DA LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE O TEMA **49**
6 PERCURSO INVESTIGATIVO **72**
6.1 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA 72
6.2 FONTES DOCUMENTAIS 74
6.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS 75
6.3.1 Análise Documental **76**
6.3.2 Questionários **76**
6.3.3 Escuta dos relatos sobre práticas inclusivas (Encontros pedagógicos) **76**
6.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS 77
6.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS 78
7 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS EVIDÊNCIAS DOS DADOS E A BUSCA DE SIGNIFICAÇÃO **80**
7.1 EIXO I: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O IMPACTO DA FORMAÇÃO EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 86
7.1.1 Eixo 1 – Categoria analítica 1: Aspectos sociodemográficos: características de atuação e formação dos professores participantes **89**
7.1.2 Eixo 1 – Categoria analítica 2 – Percepção dos professores sobre os impactos da formação na prática pedagógica **92**
7.1.3 Eixo 1 – Categoria analítica 3: Relato das experiências e práticas inclusivas **105**
7.1.4 Pesquisa documental **124**
7.1.5 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL **127**
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS **130**

REFERÊNCIAS **136**
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 150
ANEXOS **153**
ANEXO A – PROJETO DE PESQUISA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP **154**
ANEXO B – PARECER CIRCUNSTANCIADO CEP DA PLATAFORMA BRASIL VERSÃO: 1 ..... **162**
ANEXO C – PARECER CIRCUNSTANCIADO CEP DA PLATAFORMA BRASIL 167
ANEXO D – PARECER CIRCUNSTANCIADO CEP DA PLATAFORMA BRASIL VERSÃO: 2 ..... **171**
ANEXO E – CARTA RESPOSTA DE PENDÊNCIAS **175**
ANEXO F – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA À DIRETORIA DE ENSINO **177**
APÊNDICES **178**
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO **179**
APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO **180**
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO **181**
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **183**
APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS **187**
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO **188**
APÊNDICE G – PLANO DE AULA 1 ..... **192**
APÊNDICE H – PLANO DE AULA 2 ..... **200**
APÊNDICE I – PLANO DE AULA 3 ..... **204**
APÊNDICE J – QUADRO VISÃO DISSERTAÇÃO **211**

APRESENTAÇÃO

> Procuro-me no passado e outrem me vejo, não encontro a que fui encontro alguém que a que foi vai reconstruindo com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura (SOARES, 2001).

Como Magda Soares (2001) descreveu em seu memorial, estou aqui no presente momento para retratar minhas próprias experiências, situar vocês leitores, as circunstâncias de tempo, espaços e minhas considerações que partem de recordações vividas ao longo dessa trajetória, que me direcionaram a esse Programa de Pós-Graduação.

Inicio apresentando minha história na cidade de São Paulo e, ao fazê-la, houve um reencontro e uma afirmação com elementos que justificam o meu interesse pelo Mestrado Profissional oferecido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI.

Eu, filha caçula, quatro irmãos, moradora da periferia, nunca nem sequer pensei em estar numa universidade pública, pois sempre escutava que isso era para poucos …

Meus pais Antônio Pereira, agente de Apoio na Prefeitura de São Paulo (PMSP) e Ana Maria, do lar, migrantes do sertão nordestino para o trabalho nas lavouras do interior de São Paulo, cuja possibilidade de alfabetização só foi possível com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo prioritário alfabetizar a população urbana iletrada, de 15a 35 anos. Todavia, meus pais faziam questão de que os filhos estudassem para que não tivessem as mesmas adversidades ou prejuízos que a falta de educação escolarizada lhes ocasionou.

TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO

Em 1977, aos seis anos, ingressei na 1ª série, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau – EEPSG Professor Arlindo Pinto da Silva, localizada no município de São Paulo/SP. Mundo novo, estranho, cheio de novidades. Muitas salas de aula, pessoas e materiais escolares novos, rotinas e regras. Lembro-me bem que chorei muito no primeiro dia de aula. Com o passar do tempo comecei a me sentir parte daquela estrutura e gostava muito de ir à escola. Lá entre os treinos ortográficos que me faziam andar por morros e encontrar as ondas do mar sem nunca ter visto a praia, cópias da cartilha, eu sabia que dali em diante seria lá o lugar das lições. Imaginações e brincadeiras somente em casa. No ano de 1981 inaugurou uma nova escola mais próxima à minha casa e muitos de nós fomos transferidos para lá.

Concluí por duas vezes o primeiro ano a pedido da minha mãe que observou que, ao final da 1ª série, eu ainda não lia com fluência. Na Escola Estadual – E.E. Professor José Righetto Sobrinho estudei da 3ª até a 8ª série e, por todos esses anos, me recordo que copiava muitos textos da lousa, muitas vezes sem saber o que estava copiando e muito menos o porquê estava copiando. Desenhava mapas do Brasil e do Mundo em papel vegetal, decorava muita tabuada, fazia análise sintática, expressões numéricas, copiava... copiava... e decorava! Sentia falta de usar minha criatividade, pois o que produziam era envolto nas tais regras da escrita: dois dedos de parágrafos na outra linha, parágrafo, travessão e letra maiúscula. Meus questionamentos vistos como rebeldia me custaram à reprovação na 5ª série. Era o que, anos depois como professora, não queria para meus estudantes.

Em 1991, após o vestibulinho, ingresso no curso de Magistério, muitas descobertas, teoria e prática finalmente se encontravam. Os seminários, os cadernos de planejamento de aulas, as pastas de datas comemorativas …

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

A estreia na trajetória profissional. Ano de 1994, com apenas 22 anos. Durante aquele ano difícil em que me dividia entre a carteira de estudante do magistério, na E.E. Reverendo Tércio de Morais Pereira, pela manhã e, professora de Educação Básica à tarde, na E.E. Prof. Francisco Pereira de Souza Filho, Diretoria de Educação (DE) Leste 2, me deparei com a surpresa da aprovação no vestibular para o curso de Psicologia na Universidade Braz Cubas, para o período noturno. Fiz a minha estreia como Professora sendo professora, aluna e universitária, tendo de me dividir com as atividades em vários turnos. Hilário falar que isso me fortaleceu para a continuidade dessa busca. As aventuras no Trem para a faculdade, os novos amigos, a admiração pelo professor Rossi que vivia as mesmas aventuras no "trenzão", o amendoim sendo torrado na lata, o arrastão vez ou outra e o professor Claudio José Cobianchi que nos apresentou experiências incríveis durante o estágio no manicômio judiciário de Franco da Rocha. Ser professora me trazia brilho aos olhos.

Ingressei na educação básica através de um programa de estágio oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo e, na mesma semana, por ocasião da aposentadoria de uma Professora regente, fiz a minha estreia em sala de aula. Não imaginava quão desafiadora seria essa estreia. Fui designada para uma classe de 4º ano, em uma escola de periferia, com características típicas da época, com estudantes retidos por anos. Consequentemente, os estudantes tinham entre 10 e 16 anos de idade, em uma classe onde a média de idade deveria

se situar em torno dos 10 anos. Advinda de escola de modelo tradicionalíssimo, enfrentei meus primeiros medos para encarar mudanças que atingissem a necessidade daqueles estudantes e, com o sonho de principiante, trazer à tona a tão sonhada educação de qualidade para todos. Para isso trabalhei, e com muito empenho, com projetos criticados pela maioria dos demais colegas do corpo docente, mas que foram significativos para aqueles estudantes. Por várias vezes me senti como "Uma professora muito maluquinha" (ZIRALDO, 1995), livro publicado um ano depois do meu início de trabalho, por criar muitas maneiras diferentes de trabalhar com aqueles estudantes. Aula no pátio, na quadra, levava recursos adicionais, falava sobre gravidez na adolescência, drogas e um assunto muito mencionado naquele momento: a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (*Acquired Immunodeficiency Syndrome,* AIDS). Quebrava como "CATARINA", professora do livro de Ziraldo, de imediato a relação formal existente entre estudantes e professores na época. Ziraldo em uma entrevista ao jornal pontua:

> A professora Cate leciona de uma forma lúdica, incomum e até impensável naquele cenário educacional. A educação era conservadora e o jeito diferente de Cate provocou revolta por parte de outros professores da instituição. Até da forma de ensinar. Adaptando esta nova metodologia às necessidades dos alunos, a professora consegue ótimo aproveitamento dos alunos. A prática didática e pedagógica de Cate permite que os alunos aprendam com maior facilidade, pois eles ficam interessados pelos temas e pelas abordagens realizadas em sala de aula. (ESPAÇO..., 2014).

Era assim que me sentia em relação aos demais professores. Uma utópica e, para os estudantes, uma professora que vivia nas mesmas condições que eles, que me importava como o que de fato eles precisavam aprender.

Ao longo do meu percurso tive experiências diversas na área da Educação. No ano de 1998 comecei a exercer o cargo de Professora de Bandas e Fanfarras … ah, quantas coisas para contar. Muitos domingos de desfiles cívicos, premiações e responsabilidades de tirar estudantes da invisibilidade através da Música, dos intermináveis ensaios que enlouqueciam o resto da escola. No ano 2000 fui aprovada no concurso para Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Novas mudanças. Agora eram 12 horas de trabalho, entre os planos de aulas da sala comum, as partituras e desfiles da fanfarra. Outros desafios e novas práticas surgiram e, então, chega à tecnologia com a função de Professora Orientadora de Informática Educativa (POIE) na Prefeitura Municipal de São Paulo e, posteriormente, Professora de

Atendimento Educacional Especializado (PAEE[3]) em Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Certamente todas elas me trouxeram desafios e as alegrias de uma utopia promissora, termo muito discutido em avaliação formativa.

Para Hadji (2001, p. 10) *status* de "utopia promissora" (na condição de "promissora", a utopia não deixaria de ser utopia?). No nosso entendimento, quanto o livro ambiciona "[...] compreender o que está em jogo, para além das disputas ideológicas, dos debates teóricos e das discussões técnicas". Na esperança de fazer o melhor para os estudantes a mim confiados, não sei se o meu melhor contemplava a tal busca, mas era o meu melhor que entregava.

Fui buscar muitas vezes respostas na diversidade de cursos que conheci para o aperfeiçoamento da minha práxis. Estudar era minha maior rebeldia! Para Marx, o trabalho pode definir-se como um caso especial de práxis:

> Atividade social que não é só consciente e tende a um objetivo e que se caracteriza pelo emprego de esforços consideráveis e duradouros tendentes a superar obstáculos e pela tendência mediata ou imediata de transformação do mundo. Para que uma atividade conscientemente dirigida a um fim possa ser considerada trabalho deve incluir dois fatores do momento da atividade da mesma: o 'objeto do trabalho' e os 'meios do trabalho'. Os elementos componentes do processo de trabalho são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho (MARX, 1980, p. 202).

Na condição de professora, não me bastava cruzar os braços e esperar, tinha que trabalhar como condição de superação. Então busquei estudar, rever, beber de fontes bibliográficas que só encontrava para além dos muros da escola, para manter sempre consciência do meu processo de ensino e me posicionar frente às demandas da sociedade, as contínuas transformações na educação brasileira. Além de incontáveis cursos promovidos pela Secretaria do Município de São Paulo (SME), no que diz respeito às especificidades pedagógicas dos estudantes elegíveis da educação especial (intelectual, física, sensorial, múltipla e transtorno do espectro autista), nessa minha trajetória experiencial avancei em busca de vivências proporcionadas das parcerias com o Ministério da Educação (MEC) com várias instituições, como a Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA) que, em suas formações, sempre houve ofereceu muito aprendizado para atuar com as pessoas com deficiência da melhor forma possível. Assim como outras instituições, como a

[3] Segundo a Portaria nº 8.764, de 2016 (SÃO PAULO, 2016a) e Decreto nº 57.379, de 2016, Artigo 5, III - Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEE (SÃO PAULO, 2016b).

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social (ABADS), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Esse conjunto de vivências contribuiu muito com minha formação e me instigou para essa área do conhecimento. Em paralelo com a trajetória acadêmica de Especialização em Gestão da Educação Pública na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, 2019), Especialização em Educação Especial na área de Deficiência Auditiva/Surdez na Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2017), Especialização em Educação Especial na área de Deficiência Intelectual na Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2012), Especialização em Psicopedagogia na Faculdade Campos Elíseos (FCE, 2014), Graduação em Psicologia na Universidade Braz Cubas (UBC, 1998); Graduação em Pedagogia no Centro Universitário de Jales (UNIJALES,2017); Graduação em Licenciatura plena em História na Faculdade Campos Elíseos (FCE, 2019). Atualmente sou integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social (GEPIS) e aqui estou no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), para, mais uma vez, seguir nessa busca de entender e rever minha atividade docente.

Trata-se da reflexão sobre a minha prática e que tenho a certeza de que é a realidade de muitos professores em nosso país.

O aprimoramento da legislação fez com que houvesse presença mais efetiva das crianças, adolescentes e jovens que outrora não faziam parte do corpo discente. Ainda que exista resistência das escolas, educadores, famílias e sociedade, houve percepção positiva de legislação que prevê uma escola para todos e que se modifica constantemente em prol desse objetivo, com o intuito de erradicar a situação das crianças, adolescentes e jovens fora do ambiente escolar, independentemente de sua condição orgânica, intelectual ou psíquica.

Em 2017 fui chamada para trabalhar no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) vinculado à Diretoria Regional de Educação de São Miguel, setor responsável por desenvolver ações de formação e projetos, produzir materiais, orientar e supervisionar as SRM, além de dispor de acervo bibliográfico e de disponibilizar equipamentos específicos para estudantes com deficiência. No CEFAI desenvolvo meu trabalho como formadora em cursos com ênfase em práticas pedagógicas de acesso ao currículo, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Reflexões para Práticas de Educação Inclusiva.

Ciente de que o aprendizado das crianças/estudantes não depende somente da escola, mas de todo o contexto sociocultural do seu entorno, porém, a considera como uma das instituições responsáveis pela formação do cidadão, devendo respeitá-lo como indivíduo pertencente a determinada cultura. Apenas nas últimas décadas, a escola pública brasileira transpôs a barreira de redefinir sua função social, ressaltando a democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Em 2019, assumi a Sala de recursos da E.E. Plínio Caiado de Castro, no estado de São Paulo, após aprovação em concurso público. Período em que relaciono minha prática com a teoria, como formadora na PMSP e professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no estado.

Essa transformação da escola democratizou as políticas e promoveu ações capazes para a reflexão de que a prática pedagógica inclusiva, que sempre procurei nesses anos todos, pressupõe a participação de todas as pessoas, envolvidas com a instituição escolar, haja vista que o Projeto Político e Educacional é uma construção coletiva, que deve viabilizar o enfrentamento da exclusão de pessoas.

Enfim, após três tentativas em outras universidades, no ano de 2020 retorno à Unesp com o tão sonhado Mestrado, que me proporcionou experiências incríveis, como participar das disciplinas de Fundamentos e Práticas de Educação Inclusiva, Inovação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação (TDIC), Diversidade e cultura inclusiva, Metodologia da Pesquisa Científica, Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva e Uso de tecnologias digitais como espaços educativos. Bem como apresentar trabalho no I Congresso Internacional de *Innovación Educativa El Mundo Del Trabajo*, Bogotá/Colômbia, Seminário Oportunidade Educacionais, Mesa 5, O Regime de Colaboração na ampliação das oportunidades educacionais, no V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, temática “Educação para o cuidado do mundo, entre outras”.

O estudo a que me propus abordar e problematizar é a configuração atual referente à formação (inicial, continuada e em serviço) de professores do município de São Paulo, procurando relacionar a formação específica na área com a política de formação de professores existente no país, pela Linha de Pesquisa III, denominada “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação inclusiva”, objetivando conhecer os efeitos dos processos formativos de educadores e a necessidade de pesquisas que possibilitem conhecer as implicações à configuração das práticas pedagógicas que visam o processo de

escolarização de todos os estudantes, mas, principalmente, os estudantes público elegível da Educação Especial.

Considerando minha trajetória profissional, que por sua vez é marcada por amplas experiências na área da Educação Especial, tenho observado nos últimos anos a constituição de uma zona de inquérito que alcança as práticas e o conhecimento epistemológico do professor, no campo das atividades com uma perspectiva inclusiva. Essa zona de inquéritos se estabelece na temática da formação de professores, considerando, assim, as particularidades históricas e ideológicas que moldam a cultura escolar que se consolida nas escolas públicas. Por fim, me encontro como no memorial de Dalcin (2012, p. 16):

> É nesse ponto que hoje me encontro (momento contínuo de um memorial onde o presente já é passado), comum a pesquisa que contém um assunto inesgotável, que se transforma ao longo da história, do tempo e do espaço, esperando por contribuições para seu prosseguimento.

E, com certeza, esse ponto especial da minha história me fez crescer e amadurecer de forma a pensar nas possibilidades futuras para compor novas páginas a esse memorial.

1 INTRODUÇÃO

São Paulo apresenta particularidades na ação formativa desenvolvida junto aos professores. Tema que ao longo do período de 1992 a 2022 valorizou o movimento de formação continuada diante das mudanças sociais e técnico-científicas, que se constituem como os novos desafios da escola. Essa formação encontra-se sistematizada por meio de encontros nos horários coletivos e nas reuniões pedagógicas, assim fortalecendo a formação permanente em rede, com intenções práticas de reflexão e problematização da prática pedagógica cotidiana, o processo de fortalecimento das aprendizagens, a avaliação, a implementação do currículo da cidade, a organização dos tempos e espaços, dos recursos humanos e materiais, bem como as ações metodológicas.

Durante anos, o espaço de formação foi se constituindo com as transformações e nomenclaturas próprias da rede de ensino do município de São Paulo, por meio das portarias, dos documentos e das publicações oficiais, as quais apoiaram diferentes parâmetros de qualidade, modelos de estudantes e concepções de ensino. Com as transformações, essa formação continuada em serviço vem tratando de discutir temas cada vez mais emergentes, dentre eles as turmas numerosas, a diversidade cultural, a vulnerabilidade social e as teorizações relativas à Educação, inclusive da Educação Inclusiva e da Educação Especial.

A Lei n. 11.434 de 1993 (SÃO PAULO, 1993a) que sucedeu o Estatuto não modificou a concepção da Jornada de Tempo Integral (JTI), mas fez modificações na nomenclatura e no número de jornadas, as definiram como jornadas em horas-aula e criaram-se jornadas especiais de trabalho. A Jornada de Trabalho Pedagógica foi transformada em Jornada Básica do Professor (JB), correspondendo a 18 horas-aula e duas horas-atividade semanais; foi criada a Jornada Especial Ampliada (JEA) com 25 horas-aula e cinco horas-atividade semanais e a JTI foi transformada em Jornada Especial Integral (JEI) com 25 horas-aula e 15 horas atividades semanais. Além dessas jornadas, foram instituídas a Jornada Especial de Hora Aula Excedente (JEX) e a Jornada Especial de Hora Trabalho Excedente (TEX), complementares à JB e à JEA. Na primeira, o professor ministrava aulas regulares livres ou em substituição ou aulas de reposição, além das correspondentes à sua jornada, e, na segunda, trabalhava na realização de projetos pedagógicos.

A Lei n. 14.660 de 2007 (SÃO PAULO, 2007) estabeleceu duas jornadas de trabalho aos professores: a Jornada Básica de 30 horas (J30), com 25 horas de regência e 5 horas de atividades, para o cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI), criado pela Lei n. 13.695 de 2003, exercido nos Centros de Educação Infantil (CEI), antigas creches; e a Jornada

Básica do Docente (JBD) correspondendo a 30 horas-aula de trabalho semanal, com 25 horas-aula em classe e 5 horas-atividade, destinada a cargos de Professores de Educação Infantil (EI) (pré-escola) e Ensino Fundamental I (EF-I) e Professor de EF-II e Ensino Médio (EM). Pela Lei, ao ingressar na carreira, o professor faz jus a uma dessas jornadas, de acordo com o cargo. Se estiver em regência pode solicitar anualmente o ingresso nas seguintes jornadas especiais: Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), antiga JEI, composta por 25 horas-aula semanais e 15 horas-atividade; Jornada Especial de Trabalho Excedente (TEX) e Jornada Especial de Horas Aulas Excedentes (JEX), cujo número de horas-aula pode chegar a 170 no mês.

Nas jornadas de 30 horas de trabalho (JTI de 1992) ou 40 horas-aula (JEI de 1993) com um terço da jornada destinada à atividades extraclasse, estava implícita a ideia de uma jornada compatível com as exigências e especificidades do trabalho pedagógico. Os professores que por elas optassem não poderiam complementá-las com trabalho ou aulas excedentes na rede municipal, condição modificada em 2007, que possibilitou aos professores com jornada especial integral optar também por projetos cuja remuneração poderia ser em forma de TEX ou JEX.

Em relação à composição das jornadas, observa-se que apenas uma garante um terço para atividades extraclasses[4]. Nota-se também a distinção entre os regimes de trabalho de professores nos CEI e nas escolas de EI, EF e EM. No caso dos CEI, a jornada de trabalho docente é computada em horas e 25 horas das 30 horas são destinadas às atividades com as crianças. Outro aspecto a destacar é o aumento do número de jornadas, a partir de 1993 e o fato de que a jornada à qual os professores estão vinculados no ingresso (JBD) não atenderá a composição de um terço para atividade extraclasse. Dessa forma, apesar dos avanços conquistados, ainda não se tinha a perspectiva de uma jornada em tempo integral em uma única escola, com dedicação exclusiva, para o conjunto dos professores.

A análise de Bello (2008) aponta que as políticas de formação continuada expressam tendências das discussões da formação no Brasil por meio de Concepções Pedagógicas Abstratas, como professor-reflexivo, professor-pesquisador, professor autônomo, mediador das diferenças. Além disso, o eixo nuclear dos programas de formação está na aquisição de competências e habilidades, visando a habilitar o professor ao uso de novas tecnologias, para trabalhar com as diferenças, incentivar a autonomia, o "aprender a aprender".

[4] Cf. Parecer CNE/CEB nº 9 (MEC, 2009a) e Lei n.11.738 (BRASIL, 2008a).

Assim, a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem. Crescimento recente em face da história da escolarização em outros países, e crescimento vertiginoso em pouco mais de 40 anos, a considerar os dados da demografia educacional no Brasil (GATTI, 2009, p. 12).

Os anos finais do Ensino Fundamental, notadamente, constituem um grande desafio para os estudantes elegíveis da Educação Especial, uma vez que há mudança na formatação organizacional do ciclo educacional. O advento de um professor por disciplina nesta fase, lecionando em curtos períodos e utilizando de metodologias coletivas em detrimento da atenção individualizada, proporcionam maior óbice ao êxito da educação inclusiva.

Pesquisa realizada pelas Fundações Carlos Chagas e Getúlio Vargas trouxe questionamentos importantes sobre os desafios dos anos finais do Ensino Fundamental. Com base nas constatações apresentadas e nas contribuições dos especialistas que estiveram no painel sobre o estudo com a proposta de alguns meios para garantir a qualidade do ensino. Apresenta como conclusões que formar melhor o professor especialista significa, entre outras coisas, dar ferramentas para que ele conheça as peculiaridades dos estudantes dessa etapa de ensino. Para Karnal (*apud* REHDER, 2012, p. 19), "'esse docente está situado em uma fronteira, entre o profissional mais técnico do Ensino Médio e o que atua como orientador, das séries iniciais'. A formação deve considerar essa duplicidade de papéis".

O eixo norteador da educação inclusiva nessas formações está baseado nos princípios da igualdade e da diversidade, alinhados à política municipal de educação especial e inclusiva, que prevê formação específica para os professores, bem como ambientes e materiais adequados. Todavia, as escolas ainda enfrentam desafios para cumprir efetivamente o que determina a legislação, seja por falta ou inadequação de mobiliários educacionais de forma a atender os requisitos de acessibilidade e ergonomia ou a insuficiente compreensão do corpo docente para programar as práticas de uma escola inclusiva. Diante disso, o investimento na melhoria da qualidade do corpo docente passa a ser ação necessária em curto prazo.

A problemática nessa proposta consiste em articular em um único processo as dimensões da prática docente dos anos finais com a formação continuada dos professores e, pode ser expressa na seguinte questão norteadora: quais são os efeitos da formação continuada ou em serviço, proporcionada pela rede municipal de educação da cidade de São Paulo nas práticas de natureza didática dos professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental? E, como decorrência da pesquisa, elencamos a produção de um caderno a ser

distribuído *on-line* apresentando as práticas didáticas e propostas de trabalho pedagógico que sejam agregadas ao desenvolvimento de novas práticas com perspectiva inclusiva, segundo a realidade da Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de São Paulo. Essa proposta foi o resultado do processo de discussões sobre práticas pedagógicas, a sistematização de algumas das reflexões sobre elas. Certamente, para apresentação da concepção de práticas de cada professor necessitaria de um número grande de material colhido ao longo do ano. Porém, como uma pequena demonstração, o grupo optou por apresentar e sistematizar as discussões a partir dos "planos de aula" produzidos pelos professores participantes da pesquisa. Os planos de aula apresentam conhecimentos e saberes dos professores e são discutidos em um comparativo com o DUA nas reuniões *on-line* com a pesquisadora.

Os aspectos a serem considerados a respeito do processo de inclusão escolar, as barreiras que a acessibilidade precisa transpor no que se refere a aspectos arquitetônicos, comunicacionais e atitudinais, somados às percepções sobre o conceito de escola inclusiva pelos atores da escola pública, vem ao encontro das perspectivas levantadas pela linha de pesquisa "Práticas e processos formativos de educadores para educação inclusiva", do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva **(**PROFEI).

Assim, neste estudo, o objetivo foi analisar como as formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo impactam no planejamento e aplicação das atividades aos discentes, bem como coletar a opinião dos professores sobre práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental de modo a verificar o alinhamento aos documentos da RME com foco na área da deficiência intelectual (DI).

A dissertação contará com cinco seções, apresentadas a seguir: a primeira "Notas históricas e legislativas sobre educação especial e inclusão escolar" como subtítulo "implicações educacionais do processo de inclusão escolar", apresentamos ao leitor breve percurso histórico caracterizando os conflitos sociais, a pesquisa científica, as condições concretas da escola, o exercício da luta política na construção da escola diante de novos valores.

Na segunda seção: "Formação Continuada em serviço de Professores" é apresentada a formação continuada como possibilidade e importância de repensar as práticas pedagógicas, ou seja, os espaços formativos como potencializadores dos processos de ensino-aprendizagem na escola e, também, tratamos sobre a prática pedagógica inclusiva, sua conceituação, etiologia e discussões sobre a necessidade de inovação das práticas para aprendizagem de todos.

Na terceira seção: “Prática Pedagógica: algumas considerações”, trata-se de percurso a partir da conceituação de prática pedagógica e reflexões acerca da concretização do processo de prática pedagógica, planejamento, profissionais envolvidos nesse processo, princípios do Desenho Universal de Aprendizagem, discussões sobre a formação continuada de professores e a importância delas para as práticas pedagógicas dos professores.

Na quarta seção apresentamos a “Revisão da Literatura: contribuições de pesquisas sobre o tema” na qual discutimos as pesquisas bibliográficas que tratam da temática em estudo, localizadas por meio de levantamento realizado nas bases de dados.

Na quinta seção apresentamos o “Percurso Investigativo”, baseado na metodologia proposta, no que se refere às formas de análise de uma pesquisa qualitativa. Apresentamos a caracterização metodológica da pesquisa, informando os participantes e as fontes documentais. Da mesma forma, esclarecemos os procedimentos para análise dos dados e sua interpretação teórica.

Na sexta e última seção “Formação docente e práticas pedagógicas: as evidências dos dados e a busca de significação”, buscamos através do lócus de pesquisa problematizar os efeitos da formação continuada, proporcionada pela Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo nas práticas de natureza didática dos professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de São Paulo e que possuíam em suas salas estudantes com DI.

Nas “Considerações Finais” apresentamos análise geral do estudo que não teve a pretensão de produzir generalizações, mas delinear um espaço que possa trazer contribuições sobre o debate da realidade concreta e contexto de atuação dos professores paulistas.

2 NOTAS HISTÓRICAS E LEGISLATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

No Brasil, durante muito tempo a Educação Especial foi mais um serviço de caráter filantrópico do que propriamente um direito social, o setor privado teve longa tradição no atendimento de pessoas com deficiência e, claramente, esses atendimentos estavam interligados às políticas públicas. Um importante marco histórico a partir do qual as pessoas com deficiência deixaram de ser consideradas apenas como alvo filantrópico ou de caridade ocorreu em 1981, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Pessoa Deficiente. Figueira (2008) refere que:

> Se até aqui a pessoa com deficiência 'caminhou em silêncio', excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981 - Ano Internacional da Pessoa Deficiente tomando consciência de si passou a se organizar em políticas públicas. E, como consequência, a ser notada na sociedade, atingindo significativas conquistas em pouco mais de 25 anos de militância (FIGUEIRA, 2008, p. 115).

Sem dúvida esse foi um marco que construiu legislações de caráter social, voltadas à paridade, a fim de estabelecer oportunidades para aqueles com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas.

A pessoa com deficiência, ao longo da história, carregou muitos estigmas, entre os quais serem consideradas como destoante dos padrões definidos socialmente como "normais", numa ótica social reducionista, e pelo estabelecimento de supostos critérios para anormalidade, pontos que, no decorrer da história, tem sido duramente combatido. Atualmente, sabe-se que não se trata de normalizar as pessoas, mas de "normalizar" o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer às pessoas com deficiência modos e condições de vida os mais próximos dos equipamentos sociais, compatíveis com suas necessidades, interpondo outra interpretação social, a fim de que possam desenvolver ao máximo suas potencialidades (FUMEGALLI, 2012, p. 5).

A normalização, conforme Castro (2009), pode ser compreendida como um conceito de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, o autor aponta que nossas sociedades são sociedades de "normalização" e afirma que o processo de regulação da vida tem com o eixo o exercício do poder sobre o indivíduo e sobre a população e se vincula a uma ideia de ajustamento a uma sociedade aparentemente sadia, que assim se manteria mediante a prevenção e a transformação do anormal em normal, fundamentando-se nos

diferentes saberes que operavam e circulavam a partir do século XVIII, como a medicina, a psiquiatria, a psicologia, a pedagogia e outros (PORTOCARRERO, 2004). A partir desse período, a normalização opera como a definição da norma e do normal, torna-se valioso instrumento do poder, pois marca o pertencimento a um corpo social que se pretende homogêneo e, ao mesmo tempo, o divide de forma individual.

Contudo, historicamente se observa, seja na literatura ou nos movimentos políticos e sociais, grande preocupação com a educação das pessoas com deficiência ou, de acordo com a terminologia atual, as que são identificadas como público elegível da educação especial tendo como marco e força a partir da Declaração de Salamanca (1994). Dessa forma, se inicia proliferação dos discursos e ações em prol das diferenças, preocupação essa que possibilitou vários progressos legislativos, conceituais, atitudinais, condutas e práticas, embora, infelizmente, até os dias atuais, ainda observam as concepções equivocadas sobre as condições dessas pessoas, marcadas por visões biologistas e individualistas prejudiciais às pessoas com deficiência, às escolas e à sociedade em geral.

A trajetória de luta em busca da educação do denominado público elegível da educação especial e, principalmente, da luta pelos seus direitos como cidadãos, apesar de suas condições diferenciadas, deve-se a múltiplos fatores, inclusive o papel exercido pelas instituições particulares e de caráter filantrópico, uma vez que organizaram grandes movimentos pelos direitos dessas pessoas e trouxeram para o eixo das discussões os direitos tão sonegados ao longo do tempo, denunciando a discriminação, o preconceito e a falta de programas educacionais básicos. Esses movimentos se estenderam a outros grupos sociais, além dos familiares, envolvendo diferentes setores e que, numa crescente de luta, foram modificando as ideias e ações relacionadas a essas pessoas.

A escola, da mesma forma que outros contornos sociais, em seu percurso histórico se caracterizou como educação seletiva e excludente, entretanto, os conflitos sociais, a pesquisa científica, as condições concretas da escola, possibilitaram o exercício da luta política e a escola passa a ter responsabilidade na construção de novos valores sociais, que auxiliaram a sociedade em geral a pautar sua vida pessoal e coletiva, no respeito pelas diferenças criando condições para que estudantes possam levar em consideração as divergências e o respeito mutuo aos pontos de vista do outro. O documento do Ministério da Educação intitulado “A consolidação da inclusão escolar no Brasil de 2003 a 2016” revela a origem do contexto de influência:

> Com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares (BRASIL, 2016, p. 6).

A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Juntamente a esse contexto histórico de superação da "invisibilidade", a promulgação de Declarações e legislações específicas é outro fator a influenciar o acesso das pessoas Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na vida social, desde a escolar até o mundo do trabalho, conforme Garcia (2014) discute em seu trabalho "Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil".

No que se refere aos pressupostos legislativos existe um vasto acervo advindo desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), inclusive orientado pelos documentos internacionais tais como a Convenção de Guatemala (OEA, 1999), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Carta do Terceiro Milênio (RI, 1999), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), adotadas pela ONU, marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos e, em particular, das pessoas PAEE. Contudo, ainda hoje, há barreiras de diferentes naturezas a serem transpostas no convívio da sociedade com essas pessoas, entre as dificuldades, está o desafio de tornar universal o acesso à educação, à saúde, à segurança e ao emprego.

A busca por uma sociedade igualitária, por um mundo em que os homens gozem de liberdade de expressão e de crenças e possam desfrutar da condição de viverem a salvo do temor e da necessidade, por um mundo em que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da de seus direitos inalienáveis é o fundamento da autonomia, da justiça e da paz mundial, originou a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que representa movimento internacional do qual o Brasil é signatário (FACION, 2008, p. 55).

A legislação e programas que vêm sendo implementados, sem dúvida, representam grande avanço diante do paradigma da inclusão. Diante de tudo que a pessoa com deficiência sofreu ao longo da história, o ideal é avançarmos cada vez mais e seguir pelo caminho de não deixar que estas situações voltem a ocorrer e se ocorrerem, que sejam cessadas baseadas no direito constitucional e humano. A exclusão ocorre devido a práticas e valores da cultura que

orientam as ações da humanidade, é o resultado de um processo histórico de construção de valores éticos e morais por parte das diferentes culturas. Este movimento na busca de situações mais inclusivas e o respeito à diversidade, também se encontram na educação e provoca movimentos no contexto escolar, como iremos descrever a seguir.

2.1 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

É a partir da década de 1990, influenciados pelos documentos internacionais, que o Brasil inicia as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar, denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma converge na necessidade dos governos contemplarem propostas que reconhecessem a diversidade dos estudantes, seus meios e seus modos para garanti-las.

De acordo com Mantoan (2003), a história da Educação Especial no Brasil pode ser dividida em três momentos:

- 1854 a 1956 - período marcado por iniciativas de caráter privado;
- 1957 a 1993 - período marcado por ações oficiais de âmbito nacional;
- 1993 até hoje - período marcado pelos movimentos relacionados à inclusão escolar.

No Brasil, observamos avanços significativos na garantia do acesso e permanência na escola, principalmente a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que garante a educação como direito de todos, e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Esta lei estabelece a Educação Especial como "[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996).

Em 2001, a Convenção da Guatemala foi regulamentada por meio do Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001), trazendo novas expectativas para a Educação Especial a fim de minimizar os desafios quanto ao acesso dos estudantes às escolas e da Resolução CNE/CEB nº 2 (MEC, 2001) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, orienta que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

O referido documento Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência" (ONU, 2006), não propôs novos direitos, mas, esclareceram especificamente quais são eles, a fim de que os estudantes possam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Atualmente, sob as mais variadas interpretações, a inclusão escolar tem mobilizado aqueles que a consideram ação impraticável e, também, os que a entendem como medida a ser imposta a todos em quaisquer circunstâncias individuais ou institucionais. Outros, como eu, a defendem como ação política e social implantada e desenvolvida com responsabilidade (MAZZOTA, 2010, p. 81).

Como consequência, o referido autor aponta também a existência de inúmeras discussões sobre os rumos da inclusão escolar e, nesse sentido, considerando-se ser estudo no âmbito na cidade de São Paulo, destacamos alguns marcos históricos do município. Na década de 1960 ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial no país, em relação à cidade de São Paulo podemos localizar, em 1951, a criação da primeira escola voltada às pessoas com deficiência auditiva. O conceito de integração, que se caracterizava pela escolarização das crianças com deficiências em ambientes com a menor segregação possível, junto com seus pares de idade cronológica com a oferta de apoios necessários a cada estudante, só chega ao Brasil, segundo Miranda (2003), na década de 1970. Esse modelo se opunha aos modelos de segregação e defendia-se a ideia de possibilitar às pessoas com deficiência condições de vida o mais normal possível. Após esse marco, o município de São Paulo inicia sua atuação política na educação, no estabelecimento dos direitos dos estudantes atualmente denominados de PAEE, num processo de publicação de legislações, expansão da rede de apoio educacional, formação e designação de profissionais para a Educação Especial, até resultar em 2016 com o Decreto nº 57.379 e a Portaria nº 8.764.

A Educação Especial numa perspectiva mais inclusiva, no município de São Paulo, se deu com a promulgação do Decreto nº 33.891 (SÃO PAULO, 1993b), que instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais[5], na Rede Municipal de Ensino. Tal política criou, dentre outros serviços, as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais – SAPNES, destinadas ao apoio e acompanhamento pedagógico paralelo à classe comum dos alunos com deficiência.

[5] Termo utilizado na época do decreto. No Brasil, tornou-se bastante popular, principalmente entre os anos de 1986 e 1996, o uso do termo "portador de deficiência". Mais à frente, outra terminologia, "pessoas com necessidades especiais", também passou a ser questionada, já que quaisquer indivíduos com ou sem deficiência possuem necessidades especiais.

Em 2004, antes mesmo da publicação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), foi publicado o Decreto nº 45.415 (SÃO PAULO, 2004), que estabeleceu Diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino, abrangendo questões relativas à sistemática de matrícula; condições para o atendimento da demanda da rede; avaliação pedagógica; definição do público-alvo a ser atendido pelos serviços de apoio especializado; organização dos serviços de apoio especializado e acessibilidade.

Com a implantação dos serviços de educação especial ocorreram avanços significativos entre os anos de 2005 e 2008, tanto no que se refere à consolidação e ampliação dos serviços, quanto ao aumento da oferta do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência, cada vez mais numa perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, quando há a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2008b), órgão vinculado ao Ministério da Educação, a SME de São Paulo já propunha programas específicos para os quadros provenientes das deficiências, dos transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação, em consonância com o estabelecido nacionalmente como público-alvo da educação especial, através da Portaria nº 2.755 (SÃO PAULO, 2009), que instituiu equipe intersetorial, com representantes dos diferentes setores da administração pública, designada como Comissão Especial de Trabalho, para realizar avaliação das ações que vinham sendo implantadas ao longo dos anos e, como consequência, elaborar um plano de ação.

Essa comissão realizou amplo estudo da rede escolar e mapeamento de suas necessidades, apresentou à Secretaria Municipal de Educação um relatório (SÃO PAULO, 2010) sobre as condições de atendimento às crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados nas escolas municipais, apontando, posteriormente, as ações e articulações necessárias para o aprimoramento e alcance das metas da educação especial do Município; propôs adequações normativas em função da legislação nacional em vigor, bem como estratégias a serem utilizadas a curto, médio e longo prazos no âmbito da Secretaria. Proposições foram consideradas no Programa Inclui, publicado no Decreto nº 51.778 (SÃO PAULO, 2010), que institui a Política de Atendimento de Educação Especial, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Esse programa era integrado por diversos projetos cuja finalidade era construir uma rede de apoio ao estudante, à escola e à família, por meio de

suportes e serviços especializados que viabilizam o acompanhamento da trajetória escolar e do processo de aprendizagem dele.

Pode-se destacar também a Portaria nº 8.764 (SÃO PAULO, 2016a) que regulamentou o Decreto nº 57.379/2016 (SÃO PAULO, 2016b), instituindo na rede municipal a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento trouxe discussões a respeito do acesso e permanência dos estudantes no ensino regular, pautando questões como a acessibilidade e as possíveis intervenções que os professores podem fazer para respeitar as diferenças e desenvolver a autonomia dos estudantes.

Nos dias atuais, a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2021) traz como diretriz o Ensino Colaborativo comprometido com a inclusão dos estudantes, sem distinção. Esse tipo de metodologia se apresenta como importante estratégia de inclusão focada nas necessidades do PAEE, pensando nos eixos estruturantes como o ponto de partida e onde se quer chegar; identificando ações a curto, médio e longo prazo, na qual os professores compartilham ações voltadas para o ensino e aprendizagem entre os pares.

Os serviços da Educação Especial serão conduzidos de modo a efetivar o ensino colaborativo, promovendo tempos e espaços de articulação entre os(as) professores(as) especializados(as) e os(as) docentes regentes das classes comuns, visando ao aprimoramento de estratégias para o desenvolvimento das potencialidades dos(as) estudantes, a elaboração de materiais pedagógicos baseados nos princípios do DUA e a disponibilização de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva na salas de aula comum (SÃO PAULO, 2021, p. 55).

A partir dessa perspectiva são organizadas e realizadas estratégias pedagógicas com a finalidade de garantir a participação e aprendizagem dos estudantes, como alternativa, o ensino colaborativo envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, que atuam juntos na mesma sala de aula.

O ensino colaborativo apresenta-se como ação pedagógica que busca atender novas demandas apresentadas, tanto pelos estudantes quanto por seus professores, no paradigma da inclusão. Os aportes teóricos e reflexões práticas para esta estratégia estão em variadas produções acadêmicas (BEYER, 2005; FONTES, 2009; CAPELLINI; MENDES, 2007; FISHER, 2012; MARIN, BRAUN, 2013 *apud* MARIN; MARETTI, 2014).

Nesta perspectiva, o estudante deve ser compreendido e respeitado como um ser em desenvolvimento, necessitando da mediação de recursos que devem ser planejados pelo professor, através de atividades que respeitem o seu tempo de aprendizagem (BRASIL, 2007).

Com base no reconhecimento e respeito às singularidades, a rede pública de ensino deve oferecer serviços e apoio que promovam a participação dos estudantes com deficiência. O Artigo 3º da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), trouxe conceitos sobre tecnologias assistivas, desenho universal e acessibilidade, onde diferentes ações devem oferecer condições para a eliminação de barreiras ou situações que limitem a participação dos estudantes com deficiência.

Dessa forma, o Art. 3º, para fins de aplicação desta lei, consideram-se:

> I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
> II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;
> III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
> IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, a o acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas [...] (BRASIL, 2015).

Como pode ser visto, os princípios e as diretrizes de uma educação inclusiva são compostos de implicações fundamentais para o exercício do professor. Isso 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 nova organização de escola. Isto pode nos levar a refletir que estamos em novo contexto educacional, como bem pontuou Oliveira e Drago (2012, p. 349):

> E inauguramos uma nova era educacional, porém, os desafios para operacionalização de novas práticas político-pedagógico são intensos, pois ainda convivemos com bolsões de miséria, com dificuldades de acesso aos bens culturais e humanos, portanto, assegurar ambientes inclusivos e acolhedores no interior da escola, ultrapassa o limite dela mesma, uma vez que depende, em grande medida, de ações intersetoriais que possam garantir os direitos sociais previstos em lei, mas, muitas vezes, inexistentes nas escolas brasileiras.

Apesar de toda a legislação e metodologias pertinentes ao tema, ainda é possível observar no contexto escolar práticas excludentes, onde os estudantes PAEE muitas vezes acabam não tendo as mesmas oportunidades de acesso ao currículo, em virtude das diversas barreiras metodológicas que acontecem no contexto do ensino e da aprendizagem.

Para os educadores, o estudo dessas legislações são primordiais, para um posicionamento contrário a essa sociedade capacitista, suscitando reflexões capazes de tornar a escola de fato inclusiva, com educação de qualidade a todos, tendo em vista que a escola pública matricula atualmente contingente diversificado, dentre eles: imigrantes, refugiados, pessoas com diferentes perfis socioeconômicos, deficiências, e a sua gestão necessita ser baseada nessas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais.

De acordo com Tezani (2009, p. 191), "[...] a educação inclusiva fundamenta-se em conjunto de legislações que aceitam e reconhecem a diversidade na escola, garantindo o acesso a todos à educação, independentemente de suas diferenças".

A referida autora reforça a ideia de que a educação inclusiva preza por escola que tenha qualidade de ensino para todas as pessoas, independente das suas diferenças. Diante da diversidade da escola atual, necessitamos sempre ter em mente os princípios da educação inclusiva.

O investimento na formação, ao longo da prática docente, configura-se como estratégia necessária de qualificação perante os cenários educacionais que se apresentam cotidianamente, em especial nos processos inclusivos nos diferentes espaços da sociedade, porém, como essas formações têm contemplado e preparado os professores para lidar com a inclusão escolar?

Se considerarmos a desigualdade social que vivemos, um dos fatores para melhoria desse cenário, ao menos no contexto da aprendizagem, é, sem dúvida, a educação. A escola se caracteriza, em nossa interpretação, como a peça principal para impulsionar a mudança social que precisamos. Muito embora a escola sozinha não faça a transformação da sociedade, certamente educação crítica e libertadora será um instrumento necessário para transformar cidadãos com consciência crítica. Como dizia Paulo Freire (1996, p. 111) "[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante".

Estudos como o de Gomes e Azevedo (2020, p. 54-55), apontam:

> A importância das escolas em territórios de vulnerabilidade social, destacando que ‘em muitos lugares, a escola incorpora em sua totalidade a presença do poder público e é a instituição onde a maioria das crianças e adolescentes de uma região se concentram na maior parte do dia’. Muitas vezes, é a escola que identifica que a criança está com problemas de saúde física ou emocionais, está em situação de rua, sofre violência doméstica, entre outras.

A presença de estudantes PAEE em classes comuns ainda é um grande desafio para a escola, mas, é fundamental que o professor aceite esse desafio. Certamente não é um caminho tão fácil e deverá ser planejado de forma coletiva, fazendo parte do cotidiano da escola, através de uma prática à vista da inclusão, sinalizando as possibilidades de novos caminhos de transformação da própria instituição escolar, bem como das relações de ensino e aprendizagem.

Além dessa questão geral, do movimento da escola para acolher e responder à diversidade de todos os estudantes, inclusive dos considerados como PAEE, uma área que nos chama especial atenção é a da deficiência intelectual, seja pelas concepções limitantes ainda presentes na escola, seja porque, realmente, a presença deles interpõe grandes desafios para a prática pedagógica, uma vez que se não se trata, apenas, da introdução de novos recursos de ensino, mas, de se pensar em toda a estruturação da proposta didático-metodológica que garanta também a essa parcela de estudantes a aprendizagem e o desenvolvimento.

A respeito das discussões que envolvem os estudantes com deficiência intelectual, Oliveira (2011) aponta que não se trata de desconsiderar a deficiência, mas, sim, valorizar as potencialidades e atentar-se às estratégias que favoreçam o acesso ao currículo.

O olhar atento do professor às potencialidades dos estudantes com DI, a forma da organização do planejamento, a diversificação das formas funcionais de apresentação dos conteúdos, a problematização de suas vivências e a devolutiva dos saberes são possibilidades muito interessantes para a aprendizagem.

Partindo dessa ideia, é imprescindível que seja oferecida ao estudante com DI ensino de qualidade, ministrado por educadores preparados e dinâmicos, aptos a recebê-los e conduzi-los na mediação dos espaços educativos, com intuito de que todos tenham a possibilidade de evoluir integralmente, independentemente de suas particularidades biopsicossociais.

Nesse contexto, se pretende proporcionar possibilidades eficientes para o desenvolvimento desses estudantes com atividades que priorizem suas capacidades e habilidades (GARCIA, 2013). Desse modo, é necessário renunciar à ideia de que ter um

estudante do público-alvo da educação especial na sala de aula comum pode trazer atitudes negativas, prejudicar ou atrasar o desempenho acadêmico dos estudantes sem deficiência (OMOTE *et al*., 2005), "[...] uma vez que é [...] na escola que se pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente" (CARVALHO, 1998, p. 170).

Para tanto não basta que os professores participem de cursos, treinamentos, palestras, entre outros, se não conseguirem aplicar na prática a teoria que aprenderam, ou seja, é preciso que aprendam a aproximar a teoria da prática numa perspectiva dialética, na qual uma não existe sem a outra.

Como pode ser observado:

> 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).

Tão obstante Oliveira e Poker (2003) ressaltam que para a construção desse sistema inclusivo são necessárias ações direcionadas e planificadas que viabilizem investimentos para a formação continuada de professores. Pensando que os profissionais da educação precisam ser capacitados para lidar com essa proposta, tanto nos aspectos teóricos e legislativos, quanto nos operacionais e pedagógicos (OLIVEIRA; LEITE, 2007).

Os caminhos são, de fato, muito desafiadores para que os princípios inclusivos cheguem ao chão da escola, dentro dos quais encontramos e destaca-se a formação dos professores como um dos pontos críticos desse processo, que ganha cada vez mais desta que como sendo uma das condições, mas não a única, para a efetivação de uma política de educação inclusiva.

A política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, visto que são múltiplos os desafios encontrados no cotidiano das escolas e das salas de aula quando falamos desse processo, de uma escola que esteja aberta à diversidade e que deve acolher, respeitar e responder às diferenças presentes no contexto escolar, inclusive as relacionadas ao público elegível à Educação Especial. Gatti (2016) afirma que a qualidade da educação está aliada à atenção e à qualidade da formação de professores, daí a importância de se buscar formas de superar os desafios que a própria formação impõe.

Como pode ser visto, os princípios e as diretrizes de uma educação inclusiva trazem 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.

Segundo Veloso e Sobrinho (2017), enunciada tamanha complexidade do trabalho do professor e com olhar para a diversidade, é preciso se pensar a partir dela e isso requer contínuo aprender, mediante a um exercício sistemático sobre a prática pedagógica, com a finalidade de compreender as sutilezas e particularidades daquilo que muitas vezes parece lugar comum – naturalizado, mas que requer intervenções constantes, consistentes e intencionais para que possa transformar o ato educativo. Possivelmente, esse seja o maior desafio do cotidiano do professor: dividir-se entre as lógicas excludente e a própria lógica da inclusão para ressignificá-las.

A discussão é intensa e com múltiplas imprecisões. 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 garantira a própria ação teórico-reflexiva do conhecimento pedagógico e, a o mesmo tempo, garantira competência técnica-científica para o exercício das diferentes funções educacionais e, inclusive, a especificidade do processo educativo de estudantes com deficiência, considerando que algumas particularidades exigirão recursos e metodologias sofisticadas para que se garanta ao direito ao conhecimento?

Considerando que são tantos os contornos ao redor da formação do professor para que possa ter trabalho subsidiado/fundamentado em promover práticas/ações para atender a diversidade na sala de aula, diante desses aspectos, na próxima seção, apresentaremos a discussão sobre Formação Continuada de Professores como possibilidade e importância de repensar as práticas pedagógicas. Ainda, as discussões e interesses neste ponto se voltam para as políticas e práticas de formação dos professores visando à educação inclusiva.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES

Compreendemos, no âmbito do presente estudo, a formação continuada como possibilidade e importância de repensar as práticas pedagógicas, ou seja, como potencializadora dos processos de ensino-aprendizagem na escola e, ainda, como uma das formas de efetivação do sistema escolar que se pretende inclusivo.

Além do direito à educação de qualidade, as leis preveem a garantida à formação de professores que atendam às metas e objetivos educacionais do país. Miguel e Ferreira (2015, p. 30) discutem a complexidade dessas ações, afirmando que "[...] podemos pensar a política de aprendizagem como uma rede intrincada e influente".

Nos últimos vinte anos o Brasil tem cenário vasto de transformações no setor das políticas públicas educacionais, isso porque os indicadores quase sempre apontavam para níveis insuficientes e insatisfatórios na Educação Básica. De acordo com Alves e Costa-Hübes (2011, p. 379), "[...] a formação básica não dava conta de atender aos propósitos das transformações impostas pelas políticas educacionais do país". Desse modo, surgiram políticas públicas direcionadas à formação docente, cujo objetivo é informar professores para a prática pedagógica de forma eficiente.

Como oferta de processo formativo aos professores, em vigor desde 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (MEC, 2009b) abre todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas, que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN). Essas vagas são oferecidas no sistema desenvolvido pelo MEC, denominado como Plataforma Freire.

A formação docente (em especial os percursos formativos continuados) esteve fortemente presente na agenda política das gestões públicas municipais e estaduais, principalmente no intervalo de 2003 a 2015, com o Programa Federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (MEC, 2004), programa ministerial que teve como principal objetivo apoiar a formação de gestores e professores com vistas a tornar os sistemas de ensino inclusivos e à implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), nos contextos escolares. Legislações específicas foram elaboradas, em âmbito federal e em alguns estados, como Mato Grosso, São Paulo e Minas Gerais. Esperava-se com esses processos de formação especial atingir em menor tempo número significativo de docentes já em exercício nas redes (GATTI, 2009).

Muito embora, em relação aos processos formativos de professores, avanços importantes surgiram, não somente no conteúdo da legislação, mas também em relação à produção acadêmica abordando esse tema, essas mudanças demonstram que somente os investimentos para a formação inicial não são suficientes para a transformação dos problemas da educação brasileira.

Diante da diversidade da escola, a exigência atual decorre que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórica e prática.

Estudos recentes têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e premente para a promoção eficaz da aprendizagem de estudantes em geral, isso envolve pessoas com deficiência matriculadas na rede comum de ensino (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007; GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006).

Glat *et al*. (2003), em conformidade com a LDBEN (BRASIL, 1996), aponta a necessidade de dois tipos de formação do professor: a do *generalista*, para o mínimo de conhecimento e prática na diversidade dos estudantes do ensino comum e a dos professores *especializados* voltados às necessidades educacionais especiais, atualmente centradas no público elegível para a educação especial.

Ferreira (FERREIRA, A., 2003) discute a importância das formações de professores no sentido de aprender a ensinar com base nas experiências, investigações e regras procedentes da prática que possibilitam o desenvolvimento profissional do professor, e, da mesma forma, Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003) discutem que a educação inclusiva como política educacional vem, historicamente, acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas em geral, o que implica em reorganização da estrutura e cultura da escola para oferecer ensino de qualidade para todos os educando, inclusive para aqueles identificados como público elegível para a educação especial. Nesse sentido, o trabalho dos professores deve estar pautado numa trajetória de estudos, dado os grandes desafios que os profissionais enfrentam. Há necessidade de qualificação pedagógica e, também, nas especificidades de áreas do conhecimento. Para tal, a discussão acerca do processo de formação continuada vem se destacando como um dos elementos primordiais para que o professor tenha espaço de estudo teórico, para que possa embasar sua prática durante todo o percurso profissional.

De acordo com Romanowski (2007, p. 138 *apud* LOIOLA, 2009):

> A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

As discussões acerca da formação do professor no seu sentido continuado, quer seja ela em serviço ou não, significa antes de qualquer coisa falarmos do caráter lógico-associativo que essa prática precisa assumir frente aos problemas da teoria e da prática envolvidas no processo de formação do professor.

Já neste contexto, Gatti (2009, p. 203) aponta que:

> Nesta concepção de formação como um contínuo ao longo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

E um dos desafios apresentados ao professor na atualidade é a diversidade de educandos na escola pública e a necessidade se pensar em novos modelos de planejar suas práticas para contemplar a aprendizagem nesse universo tão diverso.

Por outro lado, a introdução de processos formativos que utilizam a reflexão crítica sobre as práticas no contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante e desafiadora no mundo atual implica ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados (GATTI, 2009, p. 203).

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 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.

Nas escolas municipais, após a implantação dos ciclos, foi criado um horário destinado à formação docente, com intuito de qualificar o trabalho desenvolvido por eles. A estrutura

para essas formações possibilita o atendimento de professores generalistas e especialistas juntos, para discussão coletiva.

Com base nesses apontamentos, percebemos que é necessário pensar a formação continuada como parte integrante da qualificação dos professores e articulada ao trabalho do desenvolvimento e das práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem de todos. Apresentaremos essas discussões na próxima seção.

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conceituar a prática pedagógica não é uma tarefa simples, nessa perspectiva é o resultado de um processo que tem o seu início na própria prática, informada tanto pela teoria como pela situação particular vivenciada pelo ator.

De acordo com Pletsch (2010, p. 158): "[...] o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula. [...] também são influenciadas pelas dimensões individuais dos docentes e pelo contexto sociopolítico e cultural em que a escola está inserida.

A prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações. Caldeira e Zaidan (2010, p. 21) enfatizam os seguintes aspectos que marcam as particularidades do professor no contexto geral da prática pedagógica: "[…] sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais".

Dessa forma, há que se conhecer que as necessidades e as perspectivas docentes atuam frente às particularidades da realidade enfrentada na sala de aula tendo compreensão cultural, econômica, social e política, a visão de cada escola é única, não deve ser vista de forma genérica. Destacando a existência de muitos fatores para considerar nos contextos a que se refere o desenvolvimento da educação inclusiva na rede de ensino pesquisada, o que se apresenta aqui não é somente a formação que influencia as práticas pedagógicas do professor.

No sentido de fortalecer a práxis docente, é oportuno possibilitar aos professores a discussão de estratégias educacionais dentro dos espaços coletivos de formação considerando o contexto social, cultural e político que este se insere.

Franco (2016) contextualiza que:

> Toda ação educativa traz em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, convergindo, de maneira dinâmica histórica tanto as características do contexto sociocultural como as necessidades e possibilidades do momento, além das concepções teóricas e da consciência das ações cotidianas, num amalgamar provisório que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo, tampouco sem este ser visto como síntese provisória das circunstâncias parciais do momento […].

As reflexões acerca da concretização do processo de prática pedagógica sugerem ao professor planejar, considerando as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Levando em consideração os diferentes estilos de Aprendizagem faz do professor um pesquisador contínuo sobre como ensinar.

Neste ofício é necessário ultrapassar o conhecimento e as funções/ações que são estabelecidas de forma rígida e organizada pela gestão no ambiente escolar, decorrendo numa gestão participativa e com parceria, onde todos os profissionais que nela estão inseridos possam efetivamente participar da construção/reconstrução/atualização do Projeto Político Pedagógico, contribuindo nos debates e discussões desse planejamento de trabalho, que tece o desenvolvimento de todo esse processo, de maneira compartilhada e integrada.

Januário, Januário e Martins (2020) acrescentam que neste intuito, mobilizar a comunidade educativa para o enriquecimento da proposta pedagógica e torná-la mais democrática, é papel do "trio gestor"[6],que vai construindo espaços de atitude e ações democráticas no meio escolar. Neste sentido, procura-se a perfeição da democracia quando realmente ela se insere efetivamente na prática.

Os objetivos sugeridos nas formações devem estar relacionados com as práticas dos professores, com a intenção de identificar lacunas para o trabalho de formação e potencialidades para compartilhar com a comunidade escolar, quanto com as aprendizagens dos estudantes, para que o coordenador possa realizar acompanhamento mais próximo do que apenas analisar índices obtidos em avaliações formais.

Logo, compreende-se que cabe a todos os profissionais da educação trabalhar com a reflexão de expectativas e perspectivas, as quais lhes exigem nova maneira de pensar sua ação na escola para que produza o sentimento de pertença, inclusive, no repensar acerca do seu real papel na sociedade, visando o contexto em que atua. "[…] faz-se necessário uma reavaliação das relações entre escola e sociedade, entre informação e conhecimento, entre fontes de informações providas pelos meios de comunicação e o trabalho escolar realizado pelo professor" (LIBÂNEO, 1998, p. 76).

A escola diante da nova sociedade necessita repensar em como proporcionar ambientes de aprendizagem favoráveis para o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e do projeto de vida por meio de habilidades e competências.

Ao planejar situações de aprendizagem, além de avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes, é necessário pensar em formas de atingir todos os seus estudantes, respeitando as suas diversas formas de aprender, incluindo aí os recursos necessários para que isso seja possível. A abordagem de uma situação de aprendizagem deve levar em conta os recursos estéticos e de acessibilidade que favoreçam a todos os estudantes, como evidencia a abordagem do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA).

---

[6] O trio gestor é formado por três profissionais que são responsáveis pela condução da escola: o diretor, o coordenador pedagógico e o supervisor de ensino.

Contudo, à busca de traçar caminhos para a organização de escola com princípios inclusivos, faz-se necessário dar novos significados para a cultura escolar, bem como às práticas educativas escolares, com a intenção de remover barreiras no processo da educação inclusiva (CAPELLINI; FONSECA, 2017).

Na perspectiva de Cast (2011, p. 10-11, tradução nossa):

> Abordagem do DUA relaciona-se ainda com conceitos descritos por autores como PIAGET, VYGOTSKY, BRUNER e BLOOM que, de maneiras diferentes, se preocuparam com o processo de ensino e aprendizagem, ajudando a compreender o modo como se aprende as diferenças individuais e a pedagogia necessária para enfrentar essas diferenças. A importância de se estabelecerem 'andaimes' que favoreçam a aprendizagem, sublinhada por Vygotsky constitui, com efeito, um dos postos-chave a considerar na abordagem curricular do DUA.

Como afirma Quaglia (2015, p. 2) "[…] esta abordagem não envolve um conjunto de novas técnicas pedagógicas, mas em vez disso, organiza, sintetiza, e desenvolve práticas existentes que docentes mais experientes já usam regularmente nas suas salas de aula".

O referido autor complementa que "[…] os princípios do Desenho Universal de Aprendizagem permitem refletir e agir com planejamentos que atendam as múltiplas formas de aprendizagens considerando cada ser aprendiz único na sua forma de interagir e interpretar com o que é posto.".

Sebastián-Heredero (2020, p. 740) contextualiza que:

> Entretanto, o DUA refere-se ao processo pelo qual um currículo (isto é, objetivos, métodos, materiais e avaliação) é projetado desde o início, intencionalmente e sistematicamente, para abordar diferenças individuais. Nos currículos projetados sob os princípios do DUA, as dificuldades e as perdas decorrentes das subsequentes modificações e adaptações dos currículos deficientes podem ser minimizadas ou eliminadas, e ambientes de aprendizado ainda Desenho Universal para a Aprendizagem melhores podem ser implementados. O desafio não é modificar ou adaptar os currículos para alguns de uma maneira especial, mas fazê-lo de maneira eficaz e desde o princípio.

Sobretudo, a afirmação do autor apresenta a ideia de que a Intencionalidade Pedagógica, que é toda a ação consciente do professor/educador visando uma ambientação para conduzir o estudante à aprendizagem.

A escola ainda conserva um formato que há séculos demonstra não abranger sucesso nas aprendizagens de muitos, concordando com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 72) quando nos orientam que "[…] a inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas,

na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola".

Os autores se referem ao modelo de escola que foi adotado há tempos, e não muda com práticas pautadas no tradicionalismo e na educação bancária em que os professores outrora foram ensinados.

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 estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns. As autoras utilizaram como estratégia formativa os pressupostos teóricos do DUA e da pesquisa colaborativa, contando com a participação de dez professores da educação básica e sete estudantes de licenciaturas. O programa resultou em onze encontros envolvendo múltiplas ferramentas formativas: estudos de casos, roteiro de discussão e elaboração de plano de aula. As autoras apontaram dois pontos importantes: o primeiro é que as ferramentas utilizadas se mostraram potencializadoras no desenvolvimento de ações docentes e condizentes com a diversidade, bem como a formação dos participantes. Já o segundo contrapõe os 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 estudantes.

Uma vez apresentadas as discussões sobre a formação continuada de professores e a importância dessas formações nas práticas pedagógicas, na próxima seção apresentaremos a revisão da literatura.

5 REVISÃO DA LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE O TEMA

Nesta seção apresentamos contribuições de pesquisas sobre as temáticas de análise da relação das formações e construção das práticas pedagógicas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e procuramos saber se elas possuem perspectiva inclusiva. Pesquisas que identificam a percepção dos professores sobre o tipo de formação continuada realizada e o impacto dessa em sua prática pedagógica.

Os descritores referentes à Formação de Professores, Educação Inclusiva, Escola pública, PAEE relacionadas ao nosso estudo foram utilizados durante o levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[7] (BDTD), o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto[8] (Oasisbr) e o Google Acadêmico[9].

Os trabalhos foram selecionados conforme o período de publicação, entre 2020 e 2021, anos que sucederam a publicação do Currículo da Cidade de São Paulo, o qual reafirma os pressupostos sobre educação inclusiva e a necessidade de formação dos professores. A pesquisa em bancos de dados de produções acadêmicas sobre a temática que compõem a dissertação objetivou a aproximação, conhecimento e apropriação dos conceitos.

Inicialmente, foram realizadas leituras preliminares dos títulos e resumos, para refletir acerca do objeto de estudo que tem sido investigado no campo acadêmico, seguido da análise da metodologia desenvolvida nas produções. Foram selecionadas as produções que poderiam colaborar com nosso estudo, com o critério dos descritores já elencados, direcionando os aspectos que justificassem a objetivação e a relevância desta investigação. As produções acadêmicas contempladas para apoio teórico-metodológico versaram sobre a formação de professores e práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Após a leitura preliminar foram, então, selecionados 36 trabalhos, assim subdivididos, aqui mostrados no Gráfico 1.

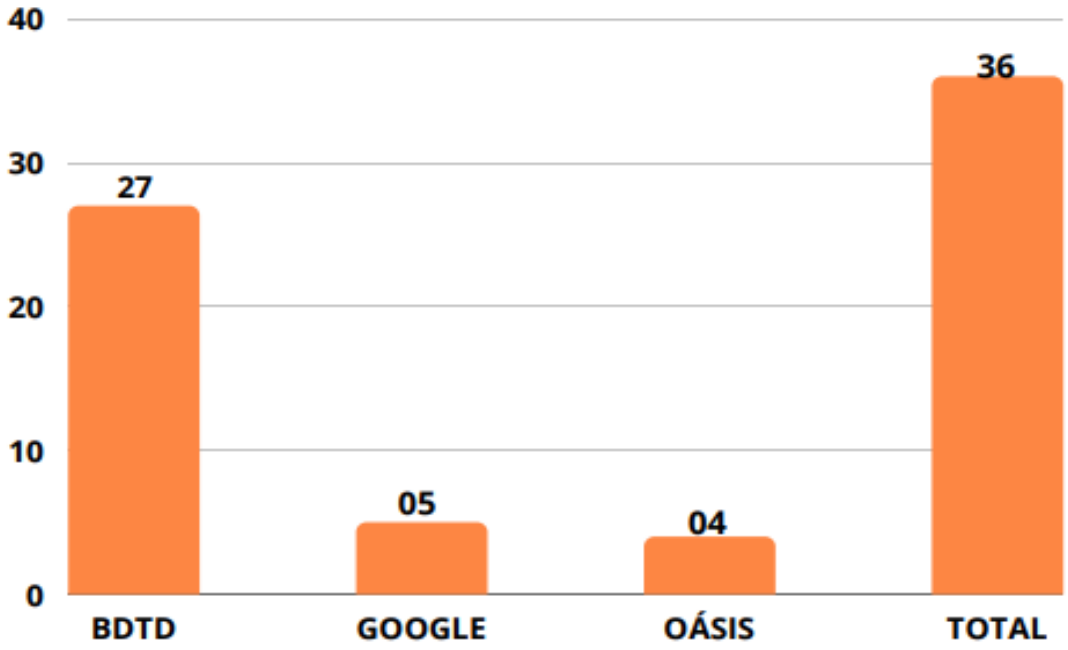
---

[7] Cf. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/

[8] Cf. Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/

[9] Cf. Google Acadêmico. Disponível em: https://scholar.google.com.br/?hl=pt

Gráfico 1 – Distribuição dos trabalhos nas bases de dados utilizadas



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 1 representa a distribuição de teses, dissertações e artigos encontrados nas bases de dados. Foram organizados em quadros (mostrados na continuidade desta seção), um para cada combinação dos descritores de formação continuada ou em serviço de professores e práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente com estudantes com DI, com base nas categorias: autores, ano e títulos.

Como podemos observar, a maior quantidade foi encontrada na BDTD, a qual se refere a dissertações e teses. Inicialmente, utilizando os descritores “Formação de professores em 2021” foram encontrados 36 trabalhos, entre teses e dissertações, mas somente 20 deles abordando assuntos semelhantes com essa pesquisa, embora não especificamente desenvolvidas na cidade de São Paulo, contudo, todos apresentaram como objeto de estudo a formação de professores em diferentes áreas e o seu desfecho nas práticas pedagógicas, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição dos trabalhos selecionados na BDTD entre 2020-2021

Autor(es)	Ano	Título
DIAS, Dayane Caroline Gomes da Silva	2021	Os caminhos da inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o dizer dos professores de geografia da educação básica em Dourados-MS: discurso e prática
SILVA, Tania Regina da	2021	Educação de Jovens e Adultos: currículo e formação de professores em uma escola pública da cidade de São Paulo
SIGNOR, Patricia	2021	Auto(trans)formação com professoras e (re)organização curricular: desdobramentos e desafios da pedagogia da educação popular na escola pública
RIBEIRO, Disneylândia Maria	2021	Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores
SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da	2020	Educação Física frente à inclusão através do estudo Educação Física Escolar Inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN
NASCIMENTO, Thiago Gonçalves Ferreira do	2020	A formação continuada na constituição da profissionalidade docente: um olhar sobre os anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal
DIAS, Joselito Batista	2020	Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre a formação docente
VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Célia Regina	2020	Estratégias de ensino favoráveis ao processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial: levantamento em teses e dissertações

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, os estudos se referem à formação continuada de professores e estratégias ou práticas pedagógicas relacionadas a algumas disciplinas do currículo do Ensino Fundamental. A importância de formações pautadas na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, fundamentada na concepção de professor reflexivo, sobre a prática pedagógica, profissionalidade docente e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na mudança de ciclos.

Sobre a Educação inclusiva e a exigência de ser vista como um todo, e não de forma particularizada, bem como o desenvolvimento de ações para que pessoas com deficiência possam exercer seu direito à educação como contextualizamos na Seção 1, todo o percurso de luta da pessoa com deficiência e a sua escolarização, apesar de tratar-se de outro estado

brasileiro, Dias traz contribuições muito contundentes a Educação Inclusiva, através de legislações federais internacionais.

Dias (2021), em sua dissertação de mestrado, discute o direito à educação particularmente dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas comuns, pautados a partir da Política Nacional de 2008 (BRASIL, 2008b) e Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015). Utilizou a análise documental para realizar estudos sobre a contextualização e compreensão da educação especial como direito, prescrito em leis, conferências e decretos internacionais e nacionais. A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo, de cunho exploratório, levantou dados em *sites* da Secretaria Municipal de Educação e também nas escolas municipais de Dourados-MS. Para tanto, o objetivo principal da pesquisa foi entender toda a contextualização das políticas de inclusão e de como elas têm garantido a educação dos estudantes com DI, em uma sala de ensino comum. Entrevistou professores de geografia a fim de compreender as reflexões sobre esse público. A autora concluiu, a partir dos seus dados, que o sistema de inclusão adotado pelo Brasil, após a Declaração de Salamanca (UNESCO 1994) e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), tem sido falho desde sua implementação, pois não tem atendido às devidas necessidades dos estudantes com deficiência, de maneira que o principal agente mediador da inclusão (o professor) tem encontrado dificuldades em atuar na escola inclusiva, segundo relato dos professores a partir das entrevistas.

Não se pode negar que a Educação Inclusiva é um grande passo para os debates da construção de um espaço democrático, principalmente garantido através dos documentos produzidos pelas redes, bem como nos Projeto Político Pedagógico das escolas, sobre essa temática, a pesquisa desenvolvida por Silva (2021) apresenta a preocupação trazida pelo Currículo da Cidade de São Paulo, não somente com público elegível da educação especial, mas, também, com outros públicos que enfrentaram dificuldades de estar na escola pública.

É possível reconhecer que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) vem investindo, ao longo dos anos, em estratégias para melhoria de seu corpo docente, por meio da formação continuada e da publicação de materiais orientadores, as contribuições a seguir demonstram não só que os estudantes PAEE nos anos finais merecem atenção, mas, também, estudantes em todas as modalidades de ensino.

Assim, o estudo de Silva (2021) apresentou como objetivo de sua pesquisa análise sobre a implementação do Currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação continuada de professores que atuam como docentes no Ensino Fundamental. A partir da problemática: como desenvolver a formação de professores considerando a concepção de

currículo da Secretaria Municipal de Educação para EJA. Realiza as leituras de documentos oficiais, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na Cidade de São Paulo, tais como: Projeto Político Pedagógico, Projeto Estratégico de Ação, Plano de formação do Coordenador Pedagógico e legislação pertinente a essa etapa. Bem como, o estudo empírico, realizado por meio de questionário e roteiro semiestruturado respondidos pelos professores. A resposta à problemática evidenciou a importância de formação docente baseada na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, fundamentada na concepção de professor reflexivo, sobre a prática pedagógica e no seu desenvolvimento em discussões acerca de questões culturais e identitárias, que estejam identificadas e correlacionadas ao cotidiano desses sujeitos.

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.

Ainda referente ao processo formativo, Signor (2021) procurou investigar e compreender as reorganizações curriculares e o processo de auto(trans)formação de professores a vista do fortalecimento das possibilidades da educação popular na escola pública. O estudo se deu num período bem importante para a escola pública e o repensar das práticas de professores, que demandou novas abordagens metodológicas durante a pandemia da Covid-19. Trouxe como contribuições futuras a construção de educação mais problematizadora, dialógica e humana, aproximada às teorias de Paulo Freire.

Analisando de forma significativa acerca da perspectiva de Educação Inclusiva, a partir das percepções dos professores, vinculada à formação continuada da SME. Identificamos avanços, mas, também, muitas lacunas e desafios a serem enfrentados pelo programa de formação continuada oferecido aos professores.

Ainda discutindo a formação continuada e as demandas trazidas pelos estudantes em anos finais do Ensino Fundamental, recorte contemplado também nesse estudo, foi encontrado um trabalho desenvolvido em Brasília-DF, por Nascimento (2020), no qual se discute a relação entre formação continuada e profissionalidade docente, na etapa dos anos finais do ensino fundamental. Teve como escopo compreender os sentidos atribuídos pelos docentes dos anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal, e os processos de formação continuada vivenciados por eles na constituição da sua profissionalidade docente. O objeto do estudo foi discutir a temática global da formação e a importância da coordenação pedagógica nas formações dentro da Unidade Escolar (UE), abordando pressupostos históricos e críticos-dialéticos. Utilizando os procedimentos metodológicos de análise documental das Diretrizes

Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens (2014) e das Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2018), bem como entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam nos anos finais, procurou entender os processos formativos vivenciados ao longo da trajetória profissional e a profissionalidade docente, especialmente com implicações na relação teoria e prática. Constatou que a relação entre formação continuada e profissionalidade docente compõe-se de elementos objetivos e subjetivos, e está condicionada por determinantes culturais, sociais, políticos e econômicos, ressignificando assim os modos de ser, estar e constituir-se professor.

No que diz respeito aos profissionais da educação, por vezes, assistimos a um processo de degradação das condições de trabalho que se concretiza sob duas formas. A primeira forma consiste no esvaziamento de conteúdos do seu trabalho, transformando-o em mero técnico, o que concorre para a destituição de sua autonomia na escolha e seleção dos conteúdos. Os instrumentos de concretização disso são: a formação dos professores em licenciaturas cada vez mais aligeiradas, que os leva a maior dependência dos livros didáticos; o estabelecimento dos parâmetros curriculares nacionais, que elegem determinados eixos transversais como os privilegiados na seleção de organização dos conteúdos; a prática das avaliações institucionais, como o exame nacional do ensino médio, o sistema de avaliação do ensino básico, o sistema de avaliação do rendimento escolar de São Paulo e outras, que classificam as escolas a partir dos desempenhos dos alunos e aferem esses desempenhos a partir de competências pré-determinadas pelos avaliadores. A outra forma é o rebaixamento do salário e condições laborais, ao oferecer salas superlotadas tornando a escola mais produtiva do ponto de vista de fluxo, como se fosse suficiente aferir o número de concluintes para se ter dimensão exata da qualidade da escola (NOVAES, 1987, p. 50-52).

E, certamente, com relação ao profissional da educação, como em outras situações profissionais, o apelo é para que o trabalhador esteja em estado de permanente requalificação, conforme analisado por Minto e Muranaka (2001). Dias (2020) discute em sua dissertação que a formação de professores é tema presente e debatido em meio a diversos segmentos da sociedade e, sobretudo, pelo universo dos professores, seja da educação básica e/ou do ensino superior. Seu objetivo foi compreender as percepções dos professores do Ensino Fundamental II, sobre a formação e atuação docente em sala de aula, frente a uma educação para diversidade e inclusão social, no contexto de Juazeiro do Norte (CE). Utilizando abordagem qualitativa, a investigação se articulou com o projeto de pesquisa maior intitulado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações”, no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq. Os resultados finais indicam que: a) os professores de EF II lidam

diariamente com a diversidade e incontáveis desafios em suas salas de aula; b) a formação, advinda das licenciaturas, não os deixa devidamente preparados para a realidade com a qual vão se defrontar no contexto escolar; e c) a escola pode se constituir em um espaço de aprendizagem de novas estratégias para (co)construir conhecimentos junto às suas turmas de alunos, desde que sejam oferecidas condições de trabalho coletivo e que seus agentes/atores possam acolher professores e alunos no desenvolvimento de seu projeto político pedagógico e no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar, a fim de se assumir uma educação para a diversidade e que essa seja mais inclusiva. Também se percebeu a importância da formação inicial e continuada para o trabalho dos professores da educação. Na pesquisa de campo evidenciou-se que, em sua grande maioria, os professores buscam qualificar-se quanto a cursos de pós-graduações, pois consideram que o tempo da licenciatura não foi suficiente para que sejam preparados para atuarem em sala de aula.

Em concordância com Dias (2020), como afirmamos anteriormente, são muitos os fatores que prejudicam o bom andamento da aprendizagem nos anos finais. Esses desafios se configuram desde a inadequação à metodologia, à infraestrutura da instituição de ensino e, até mesmo, falta de apoio e de reforço escolar ou AEE podem impactar diretamente no desenvolvimento da formação educativa, sobretudo dos estudantes PAEE.

Vioto e Vitaliano (2020) tiveram como objetivo identificar estratégias de ensino que favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, junto aos estudantes elegíveis a serviços da Educação Especial. Desenvolveram seu percurso investigativo através de pesquisas colaborativas, por meio de estudo bibliográfico. Para tanto, foram realizadas consultas ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), incluindo dissertações e teses nas áreas de Educação e Educação Especial, defendidas entre 2014 a 2019, que utilizaram como método a pesquisa colaborativa. Os resultados evidenciaram que dentre as estratégias de ensino voltadas à aprendizagem de estudantes elegíveis à Educação Especial, os temas que mais se destacaram foram sobre organização de atividades adaptadas; a disponibilização de recursos materiais adaptados às necessidades dos alunos e o ensino colaborativo.

De forma geral, a literatura vem ressaltando a importância da qualificação profissional do professor diante dos desafios encontrados. Demonstra ainda, que embora exista a preocupação com as formações continuadas, por muitos estados do país, o despreparo dos professores são barreiras para lidar com a diversidade da escola atual. E apontam como condição essencial premente para o avanço da escola para todos, melhoria da formação de professores.

Conforme discutem Oliveira Augusto, Oliveira e Fonseca (2019, p. 9):

> A formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor, quando conseguir se tornar competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe dotado de uma fundamentação teórica consistente e consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento.

A pesquisa bibliográfica constitui-se como parte fundamental no processo de escrita deste trabalho. Sendo assim, é fundamental realizarmos a síntese sobre o que foi pesquisado, podendo identificar as categorias fundamentais relacionadas com o objeto de pesquisa, as abordagens metodológicas, as técnicas de análise de dados, os autores que serviram de referência às principais conclusões desses estudos.

As leituras dos trabalhos possibilitaram perceber que, muito embora exista vasta legislação sobre educação inclusiva, o sistema educacional ainda tem apresentado muitas falhas no processo para consolidá-la, o que apontou a maioria dos estudos cujos profissionais ainda têm encontrado tantas dificuldades em atuar na escola inclusiva. Entre as dificuldades apontadas estão: a falta de salário adequado à categoria, o excessivo número de estudantes por sala, as formações em formato muito teórico e pouco prático.

Em relação ao levantamento realizado junto ao Oasis.br, encontramos quatro estudos sobre Formação de Professores e Educação Inclusiva, descritos no Quadro 2.

Quadro 2 – Descrição dos trabalhos selecionados no OÁSIS entre 2020-2021

Autor(es)	Ano	Título
PAES, Jéssica Caroline	2020	Necessidades formativas de Professores de Ciências: buscando um ensino inclusivo
SALTO, Mariana Picchi	2020	Formação Continuada de Professores de Ciências e Biologia para a Educação Inclusiva
MIRANDA, Luciane Helena Mendes de	2020	Necessidades formativas dos Professores do Ensino Fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)
MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha	2021	A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação

Fonte: Elaborado pela autora.

Os trabalhos encontrados na referida plataforma mostraram preocupações com a formação do professor, suas principais dificuldades estão relacionadas ao ensino de conteúdos científicos para estudantes elegíveis ao serviço da educação especial. E podemos observar que

foram poucos os trabalhos produzidos com essa temática. Curiosamente não encontramos trabalhos sobre a temática no ano de 2021.

Ao observar os temas abordados até o ano de 2020, é possível perceber que os autores apontam que mesmo com as discussões realizadas e a implementação das políticas de inclusão, não adianta apenas assegurar a presença física da criança com deficiência na escola regular, ela precisa fazer parte efetiva do processo. E para tal, a escola necessita refletir em como incluí-la. As discussões precisam ser feitas acerca das transformações nas práticas pedagógicas, tão arraigadas das formas tradicionais de ensino.

É diante desta premissa que se destaca a importância das formações continuadas para aguçar cada vez mais o conhecimento por parte do educador, assim fazendo refletir sobre a promoção de um espaço que inclua práticas significativas, trazendo vivência e situações concretas aos estudantes, bem como mudando a visão tradicional de ensino.

A eficiência da oferta educacional numa perspectiva inclusiva não está desprendida das condições concretas da realização das práticas pedagógicas e, portanto, da estrutura e organização da escola, das condições de trabalho do professor e das possibilidades delineadas pelas políticas educacionais em toda sua amplitude (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 1).

Ainda sobre a mesma temática em sua dissertação, Paes (2020) baseia-se nos relatos e experiências de professores, apontando suas principais dificuldades relacionadas ao ensino de conteúdos científicos para estudantes PAEE. A pesquisa descritiva qualitativa, com objetivo principal de caracterizar os professores atuantes no ensino fundamental dos anos finais de uma Escola do interior paulista, consequentemente, constatou condições de trabalho e características acadêmicas destes profissionais, assim como investigou a atual produção de pesquisas relacionadas ao ensino de estudante PAEE no âmbito do ensino de Ciências. Os resultados estão associados a hipótese de que a falta de preparo e formação docente constitui um dos principais dificultadores para o ensino inclusivo. Nesse contexto, a autora conclui que há necessidade do desenvolvimento de pesquisas e políticas públicas direcionadas à formação de professores, observou também que, além da necessidade de formação destes profissionais, existe a carência de recursos e mão de obra especializada como apoio ao trabalho desses professores. Discute ainda, a necessidade de mudanças nas extensas cargas horárias e número de alunos, fatores que dificultam ensino de qualidade, pontua como alternativa a necessidade de avanços na legislação inclusiva brasileira, sobre a efetividade da garantia do direito de todos à educação, e a urgência da melhoria das condições de trabalho do professor.

Já Salto (2020) discute em sua dissertação os documentos oficiais que definem o público elegível para os serviços da Educação Especial e o direito de acesso à educação

básica, na rede regular de ensino, por meio de uma educação inclusiva. Acrescenta que para a efetivação desse direito é preciso que haja formação docente adequada para que atuem nas salas de aula em prol da inclusão. Teve como objetivo geral investigar se os docentes de Ciências e Biologia promovem a educação inclusiva e quais são os fatores que os auxiliam ou que os impedem de atuarem frente a essa realidade. Trata-se de pesquisa caracterizada como qualitativa, a coleta de dados se deu através de entrevista semiestruturada, com nove docentes de Ciências e Biologia, de quatro cidades diferentes, situadas no interior do estado de São Paulo. Concluiu que os professores reconhecem a importância do aprimoramento da sua prática pedagógica através dos processos formativos, entretanto, reiteram que, para que isso ocorra, é necessário tanto o engajamento da gestão escolar, como a possibilidade da oferta de cursos de formação continuada, nas redes públicas e privadas, que considerem as reais necessidades dos professores e, ainda, a realidade mais urgente que vivenciam nas salas de aulas, especialmente em relação à inclusão escolar.

Miranda (2020) aponta estratégias criadas em seu município na Diretoria de Educação (DE) de Mogi das Cruzes, a qual conta com as cidades de Biritiba Mirim, Mogi das Cruzes e Salesópolis, para que o processo formativo reflita em informações que promovam reflexões para planejar e propiciar ambientes de aprendizagem para todos. Almejou elaborar um programa de formação de professores do Ensino Fundamental II que pudesse responder as dificuldades e auxiliar em relação às práticas pedagógicas voltadas para os estudantes PAEE.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola de grande porte de cada uma das três cidades em questão. Participaram da entrevista 31 professores do Ensino Fundamental II. Os dados foram analisados com base nas seguintes categorias:

1. Condições de trabalho docente;
2. Afetos e vínculos;
3. Dificuldades experiências;
4. Desenvolvimento docente; e
5. Práticas pedagógicas.

Frente às necessidades, foi elaborado um programa de formação enfatizando as ações práticas voltadas para os estudantes PAEE, focado no contexto de trabalho do professor e atento à cultura organizacional.

Para a ação proposta, verificou-se a importância da participação ativa do professor; a necessidade de sensibilizar os professores para se desvencilharem da ideia de estudante ideal e

trabalharem com o estudante real; a valorização da ideia de trabalho com grupos colaborativos e que todas as atividades desenvolvidas durante o processo sejam apoio para os professores arquitetarem novas práticas pedagógicas.

Obteve como resultados que as formações precisam ser dinâmicas e práticas para auxiliar os professores em seu cotidiano. Toda ação formativa deveria incluir a inserção dos estudantes PAEE na aprendizagem do ciclo, para que os formadores ao transmitirem os conteúdos levassem em consideração as dificuldades do professor na sala de aula e a cultura do meio onde se localiza a UE. Outra evidência foi o fato de que os professores não têm suas necessidades formativas atendidas, por isso, apresentam dificuldades de trazer para suas aulas práticas pedagógicas que contemplem a Educação Especial.

Como pode ser visto, a formação continuada em serviço tem características de possuir flexibilidade nos arranjos organizacionais. Magalhães (2020) desenvolveu pesquisa com o objetivo de apreender a dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar. O mapeamento realizou-se por meio de encontros formativos semanais, junto a um grupo de professoras de uma escola pública municipal, da cidade de São Paulo. As provocações foram sobre a presença de estudantes com deficiência na escola comum, trazendo a perspectiva inclusiva como central.

Outro objetivo do estudo foi o de compreender, por meio das significações das participantes, os movimentos da práxis gerada no processo formativo e, para isso, utilizaram variadas técnicas de produção de informações e conhecimento. Foram ao todo vinte encontros – presenciais e depois *on-line* durante a pandemia – que geraram nove núcleos de significação, sínteses fundamentais para o processo de análise. Os núcleos revelaram a complexidade acerca dos processos inclusivos na escola: a forma dicotômica da relação teoria e prática colaboram com naturalizações do que concebe sobre deficiência, o que as levou à importante discussão sobre capacitismo e interseccionalidade. Não obstante a precarização do trabalho docente junto às lacunas e descontinuidade da formação docente, somam-se ao fato da área da educação especial e inclusiva estar na periferia desta formação, acarretando exacerbada dependência dos apoios escolares para que o processo de inclusão se efetive. Houve discussão de cada tópico nas reuniões e levaram em consideração um processo de autocrítica que possibilitou, ao longo da pesquisa de “trans-formação”, entender a revolução que há no ato de formar-se nesse coletivo, com objetivos e perspectivas, compartilhando aprendizados, reafirmação de que se pode auto-organizar e gerir criticamente a própria prática.

Os estudos apresentam a necessidade do desenvolvimento de pesquisas e políticas públicas direcionadas à formação de professores, discutem ainda a necessidade de avanços sobre a efetividade da garantia do direito de todos à educação e a urgência da melhoria das condições de trabalho e autocrítica transformação das atitudes dos docentes.

Sobre a temática de Práticas de Ensino Aprendizagem no levantamento realizado na BDTD, foi possível perceber que muitos trabalhos estão voltados aos ciclos de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Encontramos apenas seis trabalhos discutindo possibilidades de práticas inovadoras e capazes de motivar a participação de todos os estudantes.

De acordo com a produção científica brasileira de Educação Especial e, mais especificamente, na área da deficiência intelectual, Anache e Mitjáns (2007) verificaram que existe quantidade irrisória de pesquisas que focam seus estudos nos processos de ensino e aprendizagem.

Apresentaremos, na sequência, os estudos sobre as abordagens Práticas Curriculares Inclusivas, catalogadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Descrição dos trabalhos selecionados na BDTD entre 2020-2021

Autor(es)	Ano	Título
SILVA, Deziane Costa da e MIGUEL, Joelson Rodrigues Miguel	2020	Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar:
BARBOSA, Brena Santa Brígida	2021	Abordagem CTS no Atendimento Educacional Especializado: Práticas de Ensino-Aprendizagem em Ciências para Educandos(as) com Deficiência Intelectual
TABORDA, Paulo Henrique	2021	Podcast como auxílio na formação continuada de professores de Ciências das séries finais do Ensino Fundamental
GONÇALVES, Jocélio da Silva	2020	TICs educacional no ensino remoto: seus usos e contribuições na prática docente em tempo de pandemia
SILVA, Domitila Brito	2021	Práticas Curriculares Inclusivas na produção científica brasileira (2011-2020)
ESQUINSI, Rosimar Serena Siqueira	2021	Os invisíveis: inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe aqui uma reflexão sobre os princípios de aprendizagens e acesso ao currículo, bem como a urgência de mudar as práticas pedagógicas visando processo de inclusão social a fim de garantir o acesso, considerando a diversidade humana e a trajetória de escolarização.

Segundo Gatti (2016, p. 164):

> Que sentido têm essas práticas, na consideração de que processos e resultados estão indissociavelmente inter-relacionados. A perspectiva é a de uma visão integradora que possa delinear as combinações frutíferas de atividades educacionais na direção não só de aprendizagens importantes num dado contexto, mas, do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar, a tolerância, nos limites de consensos/dissensos, como também na direção do desenvolvimento pessoal de cada aluno.

Barbosa (2021), em sua dissertação, correlacionando o público também aqui estudado, desenvolveu proposta através de projeto considerando a temática socioambiental destacadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Tendo como reflexo a pretensão de uma sociedade comprometida e sustentável, aborda o desafio de currículo emancipador integrado ao plano de ação dos 5P's (Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias.) relacionados. O trabalho analisou o processo de aprendizagem e a presença de educandos com deficiência intelectual no contexto do AEE a partir de relações com Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), bem como investigou as potencialidades e as limitações nas práticas desenvolvidas.

O Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a) também apresenta a necessidade dos objetivos de aprendizagem serem acompanhados com as possibilidades de articulação entre os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que compõem a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.

Taborda (2021), com objetivo de demonstrar práticas inovadoras em Ponta Grossa-PR, evidencia o desafio da criação dos *podcasts* pelos estudantes, mediados por professores. Aborda os conteúdos presentes na unidade temática matéria e energia com breve introdução à disciplina de Física presente no Ensino Fundamental, na perspectiva de aprendizagem significativa. A análise dos dados trouxe à luz o fato da formação continuada constante entre os professores e a linguagem oferecida pelos *podcasts* podem ampliar o alcance das formações, bem como o conhecimento trazido através dessa tecnologia.

Por outro lado, com relação à produção científica sobre as práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual, pode-se mencionar a pesquisa de Gonçalves (2020), que teve como objetivo analisar o uso de recursos tecnológicos na perspectiva do ensino remoto e refletir sobre a inclusão de novas tecnologias de informação e comunicação como auxílio no ensino da Língua Inglesa. Foi desenvolvido estudo de investigação baseado no ensino remoto em uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de Guarabira-PB com o uso de

recursos tecnológicos, refletiu-se sobre a apresentação de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) como auxílio no ensino, além de identificar a eficácia do uso dos recursos pedagógicos digitais para o ensino e aprendizagem. Por meio da pesquisa qualitativa objetivou analisar a visão dos professores e as ferramentas digitais utilizadas com estudantes do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual. Pode-se concluir que houve avanço na aprendizagem dos estudantes, relacionando ao interesse de aprender a distância. Os resultados também possibilitaram perceber que o papel do professor na escola como um mediador ou facilitador do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Além disso, podemos destacar que a pesquisa proporcionou reflexão sobre a relevância das tecnologias e suas contribuições em relação ao ensino da Língua Inglesa. Nos permitiu repensar sobre como os cursos de licenciaturas estão formando os futuros professores, já que uma das principais dificuldades do corpo docente (sujeitos da pesquisa) foi trabalhar com a tecnologia.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, Silva (2021) discorre sobre os modos pelos quais as práticas curriculares inclusivas são descritas e apresentadas na produção científica brasileira. Seu objetivo é identificar e analisar as tendências na produção científica no Brasil sobre as práticas curriculares inclusivas no decorrer da última década. Utilizou como estratégia metodológica a meta pesquisa, pautada através de leituras críticas sobre os Estudos Curriculares no qual identificou predominância de estudos da formação do docente, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e recursos acessíveis. Seus resultados apontaram lacunas e/ou fragilidades na literatura sobre práticas curriculares, como, por exemplo, a falta de um currículo inclusivo, a inexperiência dos docentes para trabalhar com os estudantes público-alvo da educação especial, a carência de investimento em recursos pedagógicos, humanos e materiais, a criação e a efetivação de leis que favoreçam a educação, a falta de políticas públicas pensadas na educação, no apoio aos docentes em contexto social da comunidade.

Na mesma direção, Esquinsani (2021) discute a invisibilidade dos estudantes PAEE no Ensino Fundamental II, utilizando a metodologia analítico-reconstrutiva, pautada pelo procedimento de análise de conteúdo amparada por breve revisão de literatura com recorte temporal de 2009 a 2018. Estabelece narrativa a partir de obra do realismo fantástico, intitulada “A Metamorfose” do autor Franz Kafka, publicada pela primeira vez em 1915.

A autora contextualiza e “metamorfoseia-se” a chegada do estudante com deficiência nesse ciclo e realiza analogia para os anos finais do Ensino Fundamental II.

Descreve em seu texto falas dos professores bem recorrentes nas escolas públicas, como: “No 7º B tem 22 alunos e 03 incluídos”; “Dá um desenho pro Fulano pintar e não

incomodar os demais, que farão avaliação"; "Eu não posso me prender ao planejamento para os dois incluídos, pois tenho mais 23 alunos na sala"; "O que faço com os normais, então?", ou, ainda, "Chama a colega da Sala de Recurso pra ficar com ele até os outros terminarem o exercício". Essas falas expressam o desconforto, o incômodo e a falta de entendimento que alguns professores têm acerca do processo inclusão escolar, tanto em sentido amplo, quanto em relação ao PAEE. O autor conclui que invisibilidade não se dá somente pela escola, mas também no meio acadêmico, uma vez que encontrou poucas pesquisas que privilegiam o tema abordado. Destarte, a urgência da transformação da escola pública não deve se dar tão somente pela presença efetiva de estudantes com deficiência.

Os trabalhos analisados apresentaram várias questões pertinentes para serem debatidas nas escolas, desde o processo de ensino aprendizagem e presença de educandos com deficiência intelectual no contexto do AEE, bem como a necessidade de valorização das potencialidades e as limitações nas práticas pedagógicas com o foco principal de torná-los protagonistas de suas aprendizagens e tirá-los da invisibilidade que muitas vezes são colocados nessa transição entre o ciclo interdisciplinar e autoral, conforme organização do Ensino Fundamental do município de São Paulo.

Sobre as pesquisas realizadas no Google Acadêmico, encontramos seis artigos no ano de 2020, dentre eles quatro ligados a temática estudada na trajetória documental deste estudo. No ano de 2021 não foram encontradas correspondências ao tema da formação de professores ou das práticas pedagógicas inclusivas.

Os artigos catalogados referem-se às relações do movimento de formação de professores, essas pautadas nas Orientações Curriculares e nas Expectativas de Aprendizagem pela rede municipal de educação de São Paulo, e os conceitos que permeiam o ensino e as práticas pedagógicas, que vem sofrendo diversas transformações, assim como a sociedade (Quadro 4).

Quadro 4 – Descrição dos trabalhos selecionados no Google acadêmico entre 2020-2021

Autor(es)	ano	Título
RAMALHEIRO, Catia Cristina Gavronski; CALDAS, Elaine Cristina Souza; LYRIO, Regina Aparecida Paulo	2020	Considerações sobre um percurso formativo: olhar da coordenação pedagógica e de professora especialista em educação inclusiva em uma escola municipal São Paulo
MELO, Ercy Xavier de; SOUZA, Tiago Zanquêta de	2020	Estudos Interdisciplinares: profissionalização, ensino, ofício, saberes
MACIEL, Vanderli Jusiene dos Santos	2020	Formação de Professores: a educação a distância na formação continuada de professores do município de São Paulo

Autor(es)	ano	Título
NASCENTE, Renata Maria; SILVA, Vagnum Dias da	2020	Democratização Educação Básica no município de São Paulo (2013-2016)

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos dados encontrados, pode-se observar que a produção de quatro pesquisas no ano de 2020 envolve documentos publicados pela Rede Municipal de São Paulo. Esse fato pode estar associado à publicação e implementação do Currículo da Cidade e ao interesse e à demanda dos professores, pesquisadores e demais profissionais, de investigar e analisar o processo de inclusão escolar.

O objetivo de Ramalheiro, Caldas e Lyrio (2020) foi descrever o percurso formativo desenvolvido numa escola municipal situada na Zona Sul da cidade de São Paulo, durante o período da pandemia causada pela Covid-19. Com a decretação do funcionamento da escola por meio de trabalho remoto, as coordenadoras pedagógicas da unidade propuseram uma série de momentos voltados para a formação continuada, em colaboração com a professora responsável pelo AEE. Durante a coleta de dados usou-se um questionário do tipo *Google Formulário*. Tal levantamento possibilitou o estabelecimento de estratégias para a realização do trabalho e a participação efetiva de todos os profissionais da unidade para a discussão sobre construção coletiva dos documentos de Estudo de Caso e Plano de AEE. Esse movimento proporcionou que todos os docentes conhecessem mais de perto as características de seus estudantes elegíveis ao serviço de Educação Especial, possibilitando pensar em suas potencialidades e intervirem em suas barreiras, nos focos específicos de suas práticas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem.

Foi fundamental no contexto do ensino remoto considerar a internet e transformar um momento de incerteza em algo novo e gerador de conhecimento, reflexão, reconhecimento e criatividade. E, além disso, as autoras consideraram a importância da presença de cada indivíduo, de cada professor, de cada criança e adolescente e, sobretudo, ter nisso o ato de "esperançar", esperando e agindo dentro do que nos é possível em uma escola da rede municipal da cidade de São Paulo.

Ainda discutindo os conceitos que permeiam o ensino e as práticas pedagógicas que vêm com o passar do tempo, apresentando algumas mudanças, Melo e Souza (2020) contemplam a concepção da educação enquanto ferramenta de desenvolvimento que se mostra de grande influência na criação e aperfeiçoamento de práticas educativas, cada vez mais voltadas para a mudança dos cenários social, econômico, político e tecnológico, uma vez que o saber profissional docente é necessário para que o ofício seja uma ferramenta de

transformação efetiva. Como metodologia, os autores utilizaram a revisão de literatura de obras elaboradas por autores reconhecidos na área das práticas educativas. A revisão de literatura foi realizada nas bases de dados da Biblioteca Virtual, por meio das palavras chaves: Práticas Pedagógicas, Saberes docentes e melhorias na Educação. Foi elaborado um estudo descritivo qualitativo, a partir da utilização do referencial teórico e metodológico pesquisado. Concluíram que o trabalho docente engloba, além de dedicação e habilidade, conjunto de ferramentas que possibilitem sua formação específica e o desenvolvimento de técnicas didáticas atualizadas e interdisciplinares, em razão da constante evolução vivenciada pelo ambiente escolar e pela sociedade. Apontam a presença do processo clássico de ensino em sala de aula, baseado unicamente no uso de livros didáticos e instrumentos educacionais padronizados de ensino e avaliação. Para os autores, a educação efetiva, portanto, depende da aplicação de novo modelo pedagógico. No exercício da função de professor para além da formação, o docente deve dispor de uma personalidade segura, haja visto que sua atuação é direta com os estudantes dessa forma tem parte da responsabilidade de guiar estes jovens pelo caminho das descobertas e dos conhecimentos que os levam à evolução.

O fazer pedagógico experimenta das mais diversas transformações e está em constante evolução, de modo que o acompanhamento individual dos estudantes com a adoção de intervenções pedagógicas pautadas por instrumentos eficientes de planejamento e avaliação passaram a ser reconhecidos como as ferramentas mais adequadas para a promoção de seu desenvolvimento intelectual e social.

A formação continuada dos professores da rede municipal de São Paulo, discutida por Maciel (2020), teve como objeto a incidência sobre a formação continuada dos professores da rede na modalidade a distância. A autora buscou conhecer e analisar dados referentes às concepções dos professores sobre o processo de formação continuada no âmbito da rede. O objetivo geral foi analisar as concepções dos professores sobre as contribuições da Rede Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU) para formação continuada. Para isso, investigou-se referenciais bibliográficos já produzidos sobre os conceitos de formação continuada e educação a distância, através do modelo teórico-epistemológico de acordo com as teorias pós-críticas a partir de questionário (quantitativo), dados discursivos e entrevistas. Pode-se perceber a importância da formação continuada como perspectiva da mudança e aprimoramento da prática docente e a grande relevância que a rede UniCEU apresenta nas políticas públicas do município, e que a educação a distância pode ser alternativa positiva neste processo.

Com o objetivo de analisar a democratização da educação básica no município de São Paulo, entre 2013 e 2016, Nascente e Silva (2020) utilizaram abordagem metodológica qualitativa e documental a fim de responder a questão: quais seriam alguns dos indicadores de avanços na democratização da educação básica? Conduziram levantamento sobre a valorização dos(as) profissionais; elevação da qualidade social pela universalização do acesso e trabalho sistemático para a garantia de permanência das mais diversas aprendizagens; incentivo à participação à autonomia nas e das escolas, esforço na formulação, aprovação e implantação de políticas democráticas. Bem como alguns indicadores de democratização, como valorização dos profissionais da educação via aumento de remuneração, formação continuada e melhoria das condições de trabalho; investimento para a elevação da qualidade social da educação pela universalização do acesso e trabalho sistemático para garantia de permanência e das mais diversas aprendizagens; incentivo à participação e à autonomia nas escolas; esforço na formulação, aprovação e implantação de políticas democratizantes. Puderam perceber avanços e pautas que compõem o ideário da democracia, portanto, que podem ser consideradas indicadoras de democratização. Dentre eles, os estudos sobre a gestão dos currículos, que deveriam abrigar o acolhimento à diversidade pela inclusão de todos sem perder de vista as diferenças, pois o objetivo era promover a equidade na diversidade, não homogeneizando as diferenças, ao contrário, valorizando-as.

Apresentam um dado bem importante para a região de abrangência de nosso estudo, estabelecido para essa pesquisa, a Diretoria Regional de São Miguel Paulista, uma vez que a valorização dos profissionais da educação também foi contemplada em uma das metas de democratização, baseado na equiparação dos rendimentos médios com os dos demais profissionais com mesmo nível de escolaridade, além de garantir política de formação continuada.

Essa meta foi atingida pela significativa quantidade e por características das ações formativas ofertadas aos profissionais da rede de ensino no período estudado. O demonstra que a DRE promove formações continuadas com relevância para os professores da região.

Nosso percurso foi norteado pela busca de teses, dissertações e artigos que permeou as seguintes áreas: formação continuada de professores que atuam como docentes no Ensino Fundamental anos finais; e Construção de propostas práticas pedagógicas na escola pública. Essas temáticas se inter-relacionam, uma vez que a formação deve refletir na qualidade das práticas pedagógicas, as quais se caracterizam como desafios enfrentados pelos professores dos anos finais dado ao contexto de mudança que ocorre nessa fase da escolarização.

Contudo, percebemos que os professores de escola pública vêm numa crescente de discussões sobre as problemáticas em relação às formações, apesar que estamos advertidos de que somente a formação em si não é suficiente para modificar atitudes. Formações não modificam atitudes muitas vezes já cristalizadas, e que, além disso, para que a prática pedagógica se alinhe às novas demandas da escola, na perspectiva inclusiva, seriam necessárias outras ações, desde políticas, administrativas, organizacionais, entre outras providências.

Grande parte das dissertações e teses investigaram ações para compreender reorganizações curriculares ao longo da construção da proposta de uma escola pública que se aproxima da pedagogia de educação popular que pudesse possibilitar um processo de ensino e aprendizagens que valorizem as particularidades dos territórios que compõem os sistemas de ensino, em especial, o de São Paulo, complexo pela sua dimensão e, da mesma forma, considerar e valorizar as vivências cotidianas dos próprios aprendizes.

Quanto a isso, Malheiro (2017, p. 15) discute sobre formação continuada em serviço que:

> Nesse contexto multifacetado e desafiador, encontra-se a atuação docente. Ligada a ela é necessária para o seu desenvolvimento e amplitude, situa-se a formação continuada em serviço, a qual se entende como um momento formativo, em que docentes de uma rede ou de um sistema de ensino participam de processos de formação organizados pelas próprias escolas ou secretarias de que fazem parte, tendo como principal objetivo atender necessidades manifestadas em seu contexto docente oriundas dele.

Nesse quesito, a SME de São Paulo mostra que o pioneirismo evidencia a importância da formação continuada como um processo possível de reflexão crítica do fazer pedagógico, mas será que tem garantido que o processo formativo se transforme em práticas exitosas?

Nascimento (2020) trata da constituição da profissionalidade docente e, constituir-se professor, não é uma tarefa muito fácil atualmente, é fato que essa constituição se inicia pela formação inicial, a fim de, mediante o processo formativo acadêmico, a pessoa possa adquirir conhecimentos, habilidades humanas e sociais necessárias ao exercício profissional na docência. E, para além das tarefas compreendidas no currículo, pelas quais esse sujeito vai se enveredar, há fatores que cada vez mais têm se tornado imprescindíveis para essa profissão, como as habilidades socioemocionais, desenvolvendo afetividade e vínculo tanto com a equipe de trabalho quanto com os estudantes.

Sobre a constituição identitária do professor, Saviani (2015 *apud* SOUSA; MARQUES, 2019, p. 85) elucida que:

> O processo educativo é o próprio processo de trabalho, porque o processo de objetivação relaciona-se ao processo de conhecimento. Isso porque, para que o indivíduo produza algo para satisfazer sua necessidade, ele precisa antecipar em ideias os objetivos da ação, sendo nesse ato de consumir ideias que ele tem capacidade de representar mentalmente os objetivos reais, os atos futuros.

A carreira de professor vem sendo desvalorizada ao longo de muitos anos, tanto no que se refere a vencimentos quanto socialmente, ao longo de muitos anos. Diante de tantos desafios, é uma carreira que necessita ser revista, estimulada, economicamente valorizada e reconhecida, promovida socialmente, respeitada, e isso exige a mobilização de políticas públicas, ações da sociedade civil e pela própria conscientização da profissionalização.

A instituição escola possui um ofício específico cuja base é o ensino sistematizado e intencional, é constituído, segundo Saviani (*apud* SOUSA; MARQUES, 2019, p. 91), "[...] por um percurso árduo e complexo, demandando esforço intelectual e físico de professores e alunos em prol da satisfação dos objetivos de ensino e aprendizagem". Melhor dizendo, é por meio do processo de escolarização que a humanidade pode ampliar seu campo cognitivo e social, possibilitando buscar meios para transformar as condições concretas de sua vivência.

A maioria dos trabalhos encontrados na revisão de literatura discute a ressignificação da prática docente, a autonomia docente, a aproximação com as reais necessidades dos professores, a valorização do saber docente, a dialogicidade e o professor como protagonista de sua formação.

As discussões apresentadas são de grande relevância e estão pautadas desde a procura incessante do professor para qualificar-se, muito embora os cursos tanto de formação inicial quanto continuada, não sejam suficientes para que se sintam preparados ou que tenham condições favoráveis para atuação em sala de aula.

Há urgência no desenvolvimento de pesquisas e políticas públicas, com a finalidade de ressignificar as teorias aprendidas nas universidades, bem como nos processos formativos posteriores.

As formações necessitam ser dinâmicas e práticas para auxiliarem os professores em seu cotidiano, visualizando lacunas e fragilidades que perpassam as práticas curriculares, inclusive no que se referem à aprendizagem dos ciclos, práticas pedagógicas que contemplem

a Educação Especial, a abrangência do uso das tecnologias, o desafio de um currículo emancipador integrador.

Outros temas recorrentes nos trabalhos são entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam o exercício dos direitos dos educandos à participação educacional na inclusão de educandos, como a situação da deficiência intelectual, bem como investigações sobre as potencialidades e as limitações nas práticas desenvolvidas para os estudantes PAEE, os quais muitas vezes são despercebidos na sala de aula.

Como esse tema ainda enfrenta barreiras atitudinais, nas comunicações e na informação, de acessibilidade, tecnológicas e de um trabalho mais intersetorial, mesmo após a implantação de tantas legislações, percebe-se falhas no processo de implementação. Os profissionais ainda referem que arcabouço legal, ou movimento formativo, ainda não tem atendido às devidas necessidades do estudante com deficiência intelectual, e o professor, um dos principais agentes mediadores para a efetivação desse processo, não se sente confiante, tem encontrado dificuldades em atuar na escola inclusiva.

Aprofundando um pouco mais o tema sobre a invisibilidade de estudantes PAEE dentro das escolas, encontramos situações mais preocupantes além da educação inclusiva. Questões de investimento nos estudantes com particularidades em seu processo de aprendizagem, em seus comportamentos não vinculados a uma condição de deficiência ou transtorno no desenvolvimento e, a falta de atenção a esses grupos pode levar a produção de analfabetos funcionais.

A invisibilidade não se dá somente pela escola, mas também no meio acadêmico, pois não existem muitas pesquisas que privilegiam o tema aqui abordado. Destarte, a urgência da transformação da escola pública não deve ser fortemente pela presença de estudantes com deficiência.

Camilo, Rico e Cassimiro (2016) discutem que a escola precisa olhar para esses estudantes. E acrescentam:

> Eles não costumam levantar a mão para responder a questões propostas em sala. Durante as atividades em grupo, se manifestam pouco. Não têm os melhores boletins da classe nem são aqueles com visíveis dificuldades de aprendizagem. Não fazem bagunça nem são super comportados. Nas reuniões, as conversas com seus pais são rápidas. Embora sejam parte significativa da turma, esses meninos e essas meninas passam despercebidos aos olhos dos educadores. Como se diz nos corredores das escolas, ‘eles não dão trabalho’.

A escola inclusiva exige novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade e que as políticas públicas lhes ofereçam melhores condições para o seu exercício docente.

Portanto, para entender a prática docente, faz-se necessário compreender o trabalho educativo da classe, a fim de perceber a essência do fazer docente. Para isso, que:

> [...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1979, p. 22).

Para que a aprendizagem ocorra é necessário complexo processo de mediação, para aprender necessitam de mediação, os estereótipos preocupantes aos docentes estão nos dois extremos, os estudantes colecionadores de notas dez e que estão normalmente nas primeiras fileiras, e os sempre olhados como mais difíceis, a turma do fundão, é tão recorrente que ofusca quem está no meio. “Não raro, eles só são notados quando algo fora do comum acontece. Uma queda no desempenho ou uma vontade de mudar de escola, por exemplo. Quando há invisíveis, todos perdem. A invisibilidade se agrava nos anos finais do Ensino Fundamental. Quando os docentes têm encontros curtos com várias classes, a tendência é o adolescente mediano cair ainda mais no esquecimento.” (CAMILO; RICO; CASSIMIRO, 2016). Porque mais importantes são as exigências de cumprimento do currículo, o uso dos livros didáticos e as questões administrativas corriqueiras do ambiente escolar.

A chegada dos estudantes no ciclo autoral é momento do estudante formar parte importante de sua identidade. Com a capacidade mais sofisticada de pensar, elaborar e reelaborar a percepção de quem ele é, e do que é capaz. O professor que ensina o público adolescente necessita respeitar o ritmo de amadurecimento de cada um.

> Tanto professores quanto alunos percebem-se, de um ano letivo para outro, convertido sem identidades que em outros tempos foram tão íntimas mas que, repentinamente, restam por estranhar-se: é o estranhamento da mudança de turno de aula; do revezamento de professores em diferentes disciplinas e, consequentemente, da perda da referência docente e, também, o estranhamento dos efeitos das condições particulares de desenvolvimento biológico, próprios da faixa etária (ESQUINSANI, 2021 p. 102).

Promover integração mais ampla entre os segmentos da Educação Básica é indispensável para assegurar a continuidade na aprendizagem, e sobre isso o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019a p. 43) discute que o Ciclo Autoral (7º ao 9º ano), destina-se aos adolescentes e tem como objetivo ampliar os saberes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicite as suas contradições e indiquem possibilidades de superação.

> Nesse período, a leitura, a escrita, o conhecimento matemático, as ciências, as relações históricas, as noções de espaço e de organização da sociedade, bem como as diferentes linguagens construídas ao longo do Ensino Fundamental, buscam expandir e qualificar as capacidades de análise, argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais. Os estudantes aprendem à medida que elaboram Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), seja abordando problemas sociais ou comunitários, seja refletindo sobre temas como infâncias, juventudes, territórios e direitos. (SÃO PAULO, 2019a, p. 44)

É nessa fase que o "currículo" defende a importância de enfatizar o protagonismo dos estudantes no envolvimento de projetos voltados a solucionar problemas reais da comunidade onde estão inseridos.

No movimento de elaboração dos Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs) os estudantes aprendem à medida que são abordados os problemas sociais ou comunitários. E o que se espera com a construção desse trabalho é que ao final do processo os estudantes reconheçam as diferenças e participem efetivamente na construção de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor. É muito importante que os alunos PAEE também participem ativamente desses momentos de construção do trabalho como os demais estudantes.

Localizado teoricamente nosso objeto de estudo, detalharemos na próxima seção o percurso investigativo adotado para a consecução dos objetivos da presente pesquisa.

6 PERCURSO INVESTIGATIVO

Reapresentamos aqui o problema: Como se organizam as práticas pedagógicas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal Educação de São Paulo, considerando-se as propostas formativas sobre inclusão escolar?

O objetivo geral foi identificar e analisar as práticas pedagógicas dos professores dos anos finais do EF, da RME de SP e saber se elas possuem perspectiva inclusiva.

Para alcançar este objetivo, foi proposta a seguinte estratégia (objetivos específicos):

a) identificar e analisar as propostas de formação sobre educação inclusiva da RME/SP, a percepção dos professores sobre o tipo de formação continuada realizada e o impacto dela em sua prática pedagógica;
b) verificar e analisar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores e por eles consideradas inclusivas;
c) elaborar um Caderno Pedagógico com diretrizes sobre práticas pedagógicas inclusivas. Conforme pode ser consultado no Quadro Visão da dissertação (APÊNDICE J).

No planejamento dos procedimentos metodológicos seguidos na pesquisa aqui apresentada, foi adotado como referencial metodológico o que é proposto por Minayo e Sanches (1993) e Minayo 2001) no que se refere à categorização de uma pesquisa qualitativa em Educação.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos analisados.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

A cidade de São Paulo apresenta uma rede municipal de ensino gerida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), uma das 26 (vinte e seis) Secretarias que compõem a administração da Prefeitura da Cidade de São Paulo. A SME é responsável por 12 Centros de Educacionais Unificados (CEU), 356 Centro de Educação Infantil (CEI), 537 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), 511 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 8 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), 6 Escolas

Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), 14 Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) e 2 Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCT).

Nosso estudo teve como foco a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), com lócus na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista (DRE-MP). Após solicitação de permissão para a pesquisa (APÊNDICE A), expressamente autorizada pelo diretor regional (ANEXO F), foram selecionadas cinco escolas municipais de Ensino Fundamental (Fund. I e Fund. II) na região geográfica da Zona Leste do município de São Paulo.

Houve solicitação de autorização para realização da pesquisa ao Diretor Regional de Educação (APÊNDICES A, B).

Participaram da pesquisa 16 professores de Ensino Fundamental II e médio, que atuam na rede de ensino do município de São Paulo, de disciplinas diversas, com aulas atribuídas em classes comuns dos anos finais do Ensino Fundamental II, em salas com matrículas de estudantes com deficiência intelectual, correspondente ao Ciclo Autoral que abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º).

Para a definição da amostra, consideramos que a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade e aponta uma pergunta importante para definir os participantes: “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado”? Dessa forma, boa amostragem é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões (MINAYO, 1992), portanto, nossa escolha se baseou em critérios qualitativos: ser professor do ciclo 2 do Ensino Fundamental, ter estudante com DI em sua turma, ter disponibilidade para participar da pesquisa após a leitura e assinatura do Termo de Assentimento (APÊNDICE C).

Com base nos critérios de seleção, a definição da amostra dos participantes se deu a partir do levantamento do número de escolas da região e o número de professores do Ensino Fundamental, ciclo autoral (anos finais), que contavam em suas salas com estudantes com deficiência intelectual. Para selecionar os participantes foi realizado contato com as escolas públicas do município, foram incluídos 20 professores que lecionam para estudantes com DI entre o sétimo e nono ano. Desse contingente, recebemos a devolutiva e interesse em participar do estudo de 16 professores, cada um deles participou de forma voluntária e foi considerado participante após o aceite e assinatura do Termo de Concordância Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D).

Dos dezesseis respondentes, onze são do gênero feminino e cinco do masculino, sendo cinco professores de Língua Portuguesa, três professores de Matemática, dois professores de

Ciências, dois professores de Educação Física, dois professores de História, um professor de Geografia e um professor de Artes.

6.2 FONTES DOCUMENTAIS

Para análise documental foram selecionados os seguintes documentos:

6.2.1 Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. (SÃO PAULO, 2016ab), com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades ou superdotação nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação.

6.2.2 Documentos produzidos pela Rede Municipal de São Paulo (2018, 2019, 2020 e 2021), Coleção de Orientações Didáticas do Currículo da Cidade do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019b), Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019a) e Orientações Didáticas do Currículo da Cidade Projeto de Apoio Pedagógico Recuperação de Aprendizagens (SÃO PAULO, 2019b).

6.2.2.1 A “Coleção de Orientações Didáticas do Currículo da Cidade do Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2018), documento que foi apresentado à rede, com o intuito de dar continuidade a mais uma etapa do processo de implementação curricular. A coleção visa subsidiar o trabalho dos professores e coordenadores pedagógicos da RME-SP, apontando alguns indícios didáticos que articulam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento às práticas possíveis de sala de aula.

6.2.2.2 “Currículo da Cidade de São Paulo” (SÃO PAULO, 2019a) busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. O documento contempla o respeito à diversidade humana, considerando que os sujeitos devem ser valorizados pela sua heterogeneidade, quanto ao gênero, etnia, cultura, deficiência, religião, entre outras

particularidades. Contemplando a Educação Inclusiva e integral na qual também estão pautadas as discussões nessa dissertação.

6.2.2.3 Emergindo de um contexto pandêmico, onde certamente as aprendizagens de todos os estudantes foram impactadas as "Orientações Didáticas do Currículo da Cidade Projeto de Apoio Pedagógico Recuperação de Aprendizagens" (SÃO PAULO, 2019b), apontando o compromisso com a aprendizagem firmado no "Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental" (SÃO PAULO, 2019a), que se referem à garantia de que todos os estudantes matriculados são sujeito de direito, e devem opinar e participar das escolhas capazes de influenciar em suas trajetórias de aprendizagem individuais e coletivas, para tanto, políticas públicas precisam prever os de tempos e condições distintas para construir os conhecimentos escolares. Ademais, o documento curricular tem como conceitos orientadores a Educação Integral, a Equidade e a Educação Inclusiva. Esses são os princípios que norteiam todas as práticas escolares no que diz respeito à formação dos sujeitos em sua complexidade, a garantia de que todos são capazes de aprender dadas as condições adequadas e a consideração das especificidades de percursos da aprendizagem.

6.2.2.4 E os "Cadernos Trilhas da Aprendizagem", documento em que as equipe de formadores, professores e especialistas da Secretaria Municipal de Educação reuniram algumas sugestões de materiais (vídeos, jogos, textos) que podem ser utilizados no planejamento das atividades remotas assíncronas para a recuperação contínua das aprendizagens dos estudantes, tendo como ponto de partida o documento de "Priorização Curricular" e o material "Trilhas de Aprendizagens", além de trazer algumas dicas de como ferramentas digitais podem contribuir para tornar as atividades mais interativas e permitir melhor organização das devolutivas por parte dos estudantes.

6.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

Os dados foram produzidos em três atividades distintas:

6.3.1 Análise Documental;

6.3.2 Questionário;

6.3.3 Encontros pedagógicos.

6.3.1 Análise Documental

Para desenvolver a análise documental, além de contar com os arquivos, organizando os documentos ou registros oficiais da RME-SP ou da DRE São Miguel sobre a formação continuada e em serviço que tratou sobre educação inclusiva, foram construídos quadros de autores e de termos chave, aos quais se acrescentaram observações ou comentários sobre possíveis relações com as questões da pesquisa.

O objetivo com tais procedimentos foi mapear a construção da linha teórica dos documentos produzidos pela Rede Municipal de São Paulo com a realidade das práticas docentes nas escolas e demonstrar os caminhos percorridos para a elaboração do Currículo da Cidade de São Paulo (2019), notadamente durante sua fase de produção e na execução.

6.3.2 Questionários

Foi aplicado um questionário do tipo *Google Forms* (APÊNDICE F) que é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas, lançado pelo Google, para criar formulários *on-line*. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. As questões abrangeram levantamento de dados sociodemográficos, questões relacionadas à formação e atuação dos professores no contexto inclusivo de salas de aula com matrícula de estudantes com deficiência intelectual.

6.3.3 Escuta dos relatos sobre práticas inclusivas (Encontros pedagógicos)

Durante os encontros com os professores buscou-se refletir sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes PAEE, mais especificamente aqueles com DI na escola comum. Criou-se espaço para discussão sobre práticas pedagógicas, buscou-se caminhos para superar as dificuldades vivenciadas pelos professores no trabalho educacional com alunos com DI.

Foram realizados três encontros virtuais com os professores participantes da pesquisa, utilizando a plataforma colaborativa *Microsoft Teams.* As reuniões *on-line*, aproximadamente,

tiveram a duração de duas horas, no período das 19 horas às 21 horas (APÊNDICE E). As participações em cada reunião e as temáticas trabalhadas são mostradas no Quadro 5.

Quadro 5 – Síntese dos Encontros Pedagógicos

Encontros	Participação	Temáticas	Estratégias	Observações
1º	15	"A busca por uma sociedade INCLUSIVA"	Vídeo – Gregório Duvivier - Papo Rápido - Papo de Segunda, Link de Acesso: https://youtu.be/4ejA8A1_Pg0	O professor ausente avisou que tinha um compromisso e não poderia participar nesse dia, porém depois entrava em contato para saber os detalhes.
2º		O Currículo da cidade e a concepção da "AULA PARA TODOS", Educação Integral e das Matrizes de Saberes do Currículo da Cidade	Debate/diálogo Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa, Zerbato, 2018 Matriz de Saberes (São Paulo, 2019)	
3º		Plano de aula considerado inclusivo	Diálogo e problematizações na elaboração dos planos	

Fonte: Elaborado pela autora.

6.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise se deu considerando-se dois eixos:

- Eixo I – percepção dos professores sobre o impacto da formação nas práticas pedagógicas; e
- Eixo II – análise documental.

No **Eixo I** – percepção dos professores sobre o impacto da formação em suas práticas pedagógicas, tivemos como base os dados provenientes da escuta dos relatos dos participantes

nos encontros pedagógicos e daqueles provenientes do questionário. A análise desse eixo foi realizada a partir de três categorias:

1. **Aspectos sociodemográficos**: apresentação, descrição e análise das características de atuação e formação dos professores participantes;
2. **Impactos da formação na prática pedagógica**: apresentação, descrição e análise dos tipos de formação realizados pelos professores e a percepção deles sobre a intensidade do impacto em suas práticas; e
3. **Relato das experiências e práticas inclusivas**: apresentação, descrição e análise da própria prática do professor, em relação às estratégias didáticas, avaliação, atuação com os alunos identificados com deficiência intelectual e percepção do professor sobre a perspectiva inclusiva de sua ação pedagógica, considerando a diversidade.

No **Eixo II** – análise documental – Lemos os documentos produzidos pela Rede Municipal de São Paulo, sobre as propostas de formação de professores realizada pela SME de SP e descrevemos os aspectos relacionados à temática a partir de cada um dos documentos.

6.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Foram cumpridos todos os procedimentos éticos necessários para a realização da pesquisa com seres humanos, em acordo com a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sendo encaminhado para o Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Presidente Prudente, com aprovação em 13/05/2022, CAAE: 56395222.0.0000.5402 por meio do Parecer CEP, Número: 5.407.179 (ANEXO A).

O Comite de Ética emitiu o Parecer Circunstanciado CEP da Plataforma Brasil versão: 1, no qual atestou a necessidade de revisão do projeto, o que prontamente foi atendido pela pesquisadora (ANEXO B).

Em seguida, foram emitidos mais dois pareceres conforme: Parecer Circunstanciado CEP da Plataforma Brasil (ANEXO C) e Parecer Circunstanciado CEP da Plataforma Brasil versão: 2 (ANEXO D), aprovado após o envio de Carta Resposta de Pendências (ANEXO E).

Os cuidados éticos foram assegurados através do TCLE (APÊNDICE D), com objetivo de orientar os professores participantes sobre o desenvolvimento e objetivos da pesquisa. Também foi instrumento de diligência ética, a entrega da carta de apresentação e

autorização para a realização da pesquisa e o questionário sobre as formações e posterior sobre o entendimento e aplicações das práticas inclusivas, que foram preenchidos pelos professores dos anos finais do ciclo autoral. O questionário pode ser consultado no Apêndice F.

Através do Termo de Compromisso (APÊNDICE B) a pesquisadora, com base na Resolução CNS 510/2016, que trata do consentimento e do assentimento livre e esclarecido, estabeleceu diferentes modalidades de registro, respeitando-se a maior diversidade possível e legítima de formas de interação com os pesquisadores deste estudo.

7 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS EVIDÊNCIAS DOS DADOS E A BUSCA DE SIGNIFICAÇÃO

O estudo buscou abordar e problematizar os efeitos da formação continuada, proporcionada pela Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, nas práticas de natureza didática dos professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de São Paulo e que possuíam em suas salas estudantes com DI.

Para discutirmos as proposições mencionadas no decorrer da pesquisa, foram selecionadas cinco escolas municipais de Ensino Fundamental II (Fund. I e Fund. II), com o lócus na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, na região geográfica Zona Leste do município de São Paulo.

Os anos finais do ensino fundamental apresentam, na sua natureza política e organizacional, características próprias e relevantes para esse estudo, haja vista que algumas mudanças na rotina escolar dos estudantes elegíveis à Educação Especial, tais como a quantidade de professores e a rotina semanal de atividades propostas, se tornam elementos dignos de nossa atenção no movimento de construção de uma escola inclusiva.

Quando considerado recorte de vinte anos em defesa da qualidade total em Educação, podemos citar, no âmbito do município de São Paulo, os Projetos Especiais de Ação (PEA), os quais surgem a partir do Decreto do Estatuto do Magistério Municipal, estabelecido pela Lei no 11.229/1992 (SÃO PAULO, 1992), que regulamenta a ampliação das horas de trabalho coletivo e inclui a formação permanente como uma das ações a serem desenvolvidas nesse horário, como possibilidade de formação em serviço, e segue sendo adotado por diferentes gestões enquanto ferramenta formativa para o professorado municipal, elencando espaço de debates coletivos. De acordo com a Portaria nº 2.083, de 13 de abril de 1994, os Projetos Especiais de Ação:

> [...] constituem-se no instrumento de viabilização das propostas de ação pedagógica indicadas pelo Referencial Analítico da Realidade Local – R.A.R.L. 7, visando atender às necessidades reais e imediatas da Escola, em coerência com a sua Proposta Pedagógica (SÃO PAULO, 1994).

Dessa maneira, os PEA configuraram-se como as opções de ampliação de jornada docente, destinadas ao desenvolvimento de atividades extraclasse, bem como construção de um projeto que visasse especificamente formar os professores para a “Qualidade Total da

Educação", como esclarecem os Relatórios oficiais da época, como ações bem-sucedidas alicerçadas em técnicas administrativas de aplicação universal.

Essa ideia está alinhada às concepções trazidas pela Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a qual determinava a responsabilidade dos governos mundiais, nacionais, estaduais e municipais em promover a universalização do acesso à educação básica e prescrevia, para tal, providências de administração geral.

Especificamente sobre os PEA, Beltran (2012) traz contribuições bem importantes em sua dissertação intitulada "Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre 'A Formação em Serviço de Professores do Município de São Paulo', acerca dos sentimentos dos docentes sobre a formação em serviço, a teoria como modelo para a realização das práticas de sala de aula vinculada, inclusive com as encontradas na publicação. Uma agenda de formação continuada se instala a partir das colocações feitas neste documento e do processo de sistematizá-las, que contou com a participação dos educadores da rede de ensino paulistana. "O professor, compreendendo como a criança percebe, pode rever e construir suas práticas conforme a necessidade apresentada" (BRASIL, 2007, p. 13).

Ao longo de seu trabalho, conforme o professor busca conhecer cada um dos estudantes de seu grupo, ele pode aperfeiçoar suas observações sobre eles e discutir o seu olhar sobre as situações cotidianas em momentos de formação continuada na unidade escolar, utilizando como referência o documento de "Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagem e Orientações Didáticas- Educação Infantil", para a construção do PEA, no qual se expõem como objetivos do documento, "[...] servir de referência para o trabalho dos professores e suscitar-lhes uma atitude reflexiva enquanto planejadores dos ambientes de aprendizagens das crianças" e "[...] subsidiar cada professor na estruturação de um programa de atividades para as crianças de sua turma" (SÃO PAULO, 2007, p. 7).

Sobre o estudante, Beltran (2012, p. 117):

> As reivindicações docentes são, em grande parte, em relação à presença de psicólogos e especialistas: a professora feliz por encontrar, na leitura do texto, a sugestão da presença de psicólogo na escola; a que se sente excluída por não ser especialista e ter que lidar com alunos deficientes; a que se sente impossibilitada de desempenhar um bom trabalho devido à ausência de laudos para alguns alunos. O propósito não é reduzir as condições nas quais se encontram os professores nas escolas municipais. Realmente, não é fácil lidar com um aluno deficiente dentro de uma sala numerosa. A questão é que, para além das dificuldades da profissão, há 'obstáculos' avaliados como tais a partir de padrões normativos consensuais no grupo, mas que, também, expressam divisões, categorizações e classificações de um mundo social mais amplo. Assim, ao não se deslocarem dessas crenças, as professoras

> continuam a afirmar que a escola não é lugar para a multiplicidade e a restringir a docência aos saberes advindos do tempo de experiência.

Haja vista que a formação continuada é uma exigência atual, as políticas municipais de São Paulo fundamentam nos documentos da Rede Municipal de Educação que a formação continuada dos profissionais tem por premissa a constituição de condições para o salto qualitativo na aprendizagem dos estudantes.

A Rede Municipal de Educação de São Paulo, para garantir formação continuada a todos esses professores, que estão tão distantes geograficamente, que atuam em contextos sociais tão distintos, com suas particularidades, mas que, por vezes, necessitam das mesmas formações, enfrenta um desafio, principalmente quando se pretende constituir práticas pedagógicas inclusivas.

Preocupa-se em proporcionar projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional, centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse percurso formativo o horário coletivo da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)[10], como espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores colaborativamente possam elaborar suas trajetórias de ensino.

E, ainda, discute que essas formações devem estar pautadas na compreensão das realidades sociais vividas e que a participação dos estudantes dentro das escolas seja considerada na prática concreta a partir do território em que vivem, e que essa abordagem pedagógica, a partir do estudante concreto, possibilite, ao longo do processo educativo, a constituição de consciência social que, de tal forma, os estimulem a refletir sobre seu cotidiano, sobre os problemas enfrentados por sua comunidade que possam buscar mudar a sua condição de vida, assim como a do seu grupo social.

No ano de 2022, a Secretaria Municipal de Educação atualizou a política pública de formação de professores que atuam na rede de São Paulo, colocando como um dos focos do

[10] O professor que participa da formação no PEA é aquele que cumpre jornada de trabalho conhecida como JEIF, cuja carga horária é composta por 25 horas-aula em regência, oito horas-aula para o desenvolvimento de atividades coletivas, dentre as quais encontramos a formação continuada, e três horas-aula para o desenvolvimento de atividades individuais. Essa carga horária passou a existir a partir de 1992.

trabalho docente a recuperação das aprendizagens dos estudantes, que foi agravada, principalmente, pela pandemia de Coronavírus[11].

Para cumprir discussões necessárias a essa nova pauta, a JEIF, que já contemplam os "Projetos Especiais de Ação (PEA)", dada as condições trazidas pela pandemia, precisaram destinar duas horas semanais para além das reflexões sobre as práticas docentes. As escolas também facultaram subsídios para que os professores tivessem condições de trabalhar a recuperação de aprendizagens em sala de aula.

Com o tema de "Formação da Cidade" e instituída pela Instrução Normativa SME nº 12, de 24/02/2022 (SÃO PAULO, 2022), esses momentos estão divididos entre atividades síncronas e assíncronas, ministradas de forma remota pelo *Google Sala de Aula*, voltadas para a didática e novamente para o fortalecimento das aprendizagens. Os profissionais têm, ainda, oportunidade para discutir ações de avaliação, planejamento e outros temas que interligam as diversas áreas do conhecimento.

Além da preocupação com a formação continuada e seu percurso no horário coletivo nas escolas, a Rede ainda tem a preocupação de realizar cursos optativos dos mais variados temas. Através Portaria nº 4.289 (SÃO PAULO, 2014), a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo criou o Sistema de Formação de Educadores, inicialmente nomeado CEU-FOR, o setor passou, em 2018, a ser denominado Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (NTF). Posteriormente, por meio de Decreto nº 59.660 (SÃO PAULO, 2020a) instituiu a organização e funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e a Instrução Normativa SME nº 48, que reorganizou o NTF. Núcleo responsável por planejar, coordenar e implementar políticas e ações de formação continuada dos Profissionais de Educação em articulação com as demais unidades da SME.

Segundo a Instrução Normativa SME nº 48 (SÃO PAULO, 2020b), Art. 4º, o NTF tem como principais finalidades específicas:

> I – Estabelecer diretrizes de formação para os profissionais da RME, considerados os seguintes princípios orientadores: a) reconhecimento de que a formação permanente do profissional da educação constitui-se um dos elementos importantes para a melhoria da aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, crianças, jovens e adultos matriculados nas Unidades

[11] O Coronavírus (que no início de seu surgimento foi temporariamente nomeado nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2), foi caracterizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, termo esse que se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, até o ano de 2022, o SARS-COV-2 era ativo em todas as regiões do mundo.

> Educacionais (UEs) da RME; b) compreensão ampliada da formação do profissional de educação em âmbito pedagógico, político, filosófico e técnico, articulando conteúdos relacionados às áreas de conhecimento e às práticas pedagógicas.

E, ainda, discute que essas formações devem estar pautadas na compreensão das realidades sociais vividas e que a participação dos estudantes dentro das escolas seja considerada na prática concreta a partir do território em que vivem, e que essa abordagem pedagógica, a partir do estudante concreto, possibilite, ao longo do processo educativo, a constituição de consciência social que, de tal forma, os estimulem a refletir sobre seu cotidiano, sobre os problemas enfrentados por sua comunidade e que possa buscar mudar a sua condição de vida, assim como a do seu grupo social.

A Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO 2016a), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, regulamenta no sistema Municipal de Ensino, a "Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva".

Em seu Art. 5º, é preconizada a implantação e o acompanhamento das estratégias educacionais e se define os serviços de apoio especializados que serão oferecidos: o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI); Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI); Sala de Recursos Multifuncional (SRM); Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) e Unidades-polo de Educação Bilíngue. Outra ação, muito importante prevista nesta Portaria é a formação continuada de Professor de Educação Infantil (PEI), Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professor de Ensino Fundamental II e Médio, cuja ação se efetiva por meio de oferecimento de cursos de atualização e reuniões com caráter formativo, tanto nas unidades educacionais como em outros equipamentos públicos da cidade, atendendo ao Art. 7º, item III e Art. 8º da referida portaria.

As redes municipais também costumam ofertar muitos cursos, inclusive a título de graduação e especialização, como ocorre no município de São Paulo, por meio da Rede Universidades nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU). Essa oferta de cursos é feita por Instituições de Ensino Superior (IES), que celebram acordos de parceria com o município de São Paulo por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 2013, hoje com atuação em 32 dos 47 polos do município.

A Secretaria Municipal de São Paulo buscou ofertar várias possibilidades formativas, inclusive em âmbito de especialização/pós-graduação *Lato Sensu*, na área da Educação

Especial e Inclusiva, ministrado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com intuito do oferecimento de formação continuada aos professores, para o trabalho nas classes comuns e com as atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a ampliação de ações de suporte pedagógico especializado para educação especial.

No intuito de aprofundar as reflexões referentes à educação inclusiva, principalmente em relação à formação docente, suas práticas e lugares de atuação no município de São Paulo, Oliveira e Drago (2012) discutem as formações oferecidas pela SME a todos os atores da escola, bem como a preocupação de contratos e delimitação de serviços para auxiliar o público elegível para educação especial. As autoras pontuam que:

> O município de São Paulo, maior município da federação, tem atuado fortemente no delineamento de políticas públicas inclusivas e implementado várias ações para que a garantia legal de uma escola aberta à diversidade, que lide com a diferença em todas suas dimensões e atenda às necessidades educacionais especiais realmente se concretize no cotidiano das escolas. Essa não é uma tarefa simples, ao contrário, reveste-se de grande complexidade e exige ações nos diferentes âmbitos que compõem o sistema educacional e, além disso, ações que extrapolam a educação, incorporando uma visão interdisciplinar do processo educativo e expandindo as ações da educação em parcerias intersetoriais, convênios interinstitucionais e colaboração de outras instâncias sociais, como a Universidade, por exemplo. (OLIVEIRA; DRAGO, 2012, p. 366)

A cidade de São Paulo aponta, em suas formações estratégias e hipóteses relacionadas à formação de professores, intrinsecamente contidas no currículo, com intuito de possibilitar a reflexão sobre a prática docente e propor construção de ações educativas com maior assertividade e intencionalidade por parte do corpo docente.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo também discute em seus documentos a figura do Coordenador Pedagógico (CP) como protagonista central da formação do professor. A legislação passou por várias alterações sem deixar de contemplar os eixos de formação, planejamento, acompanhamento e avaliação das aprendizagens como norteadores da atuação do CP. Além disso, tornou-se possível transitar pelas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Na unidade de Ensino Fundamental, o CP realiza articulações a fim de fornecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a) e as práticas educativas das Unidades Educacionais. É o ator principal do processo de qualificação do ensino e, de forma coletiva e colaborativa, orienta a

ação pedagógica. Logo, é ele quem, em contato direto com os professores, concretiza o currículo.

Ao especificar a atuação do Coordenador Pedagógico, não podemos perder de vista os princípios de gestão democrática, participativa e inclusiva e, como consequência, é necessário considerar a responsabilidade e o compromisso coletivo pelas ações da escola e decisões em relação ao seu funcionamento, organização e estrutura. O compartilhamento caracteriza o trabalho educativo que se pretende inclusivo e equânime (SÃO PAULO, 2019b, p. 28).

Após conhecer a dinâmica legislativa e orientadora da SME de São Paulo, passaremos a apresentar a análise e discussão dos eixos temáticos de nosso estudo, a partir dos dados gerados, por meio dos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados e descritos no Percurso Investigativo. Iniciaremos com o Eixo I.

7.1 EIXO I: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O IMPACTO DA FORMAÇÃO EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Conforme discutido anteriormente, São Paulo tem suas particularidades em relação ao que diz respeito à Formação de Professores, contudo, a análise dos dilemas atuais dos professores revela que eles estão envolvidos em processos contraditórios. Ao mesmo tempo em que os discursos apontam para a evolução da profissionalização no ensino, é verificado um processo de desprofissionalização, por meio da precarização das condições do trabalho do professor, de sua deslegitimação como produtor de saberes, da perda de poder aquisitivo e de prestígio social, refletindo na diminuição de sua autonomia e na degradação do seu estatuto. Evidencia-se que a profissão de professor transita entre a ambiguidade da profissionalização e da proletarização (CHAKUR, 2000; LÜDKE; BOING, 2004; NÓVOA, 1999).

Na essência desse debate sobre a condição do professor, ganha destaque a formação continuada dos professores, sendo concebida como um dos principais elementos da profissão, pois, além de formar os profissionais do ensino, produz a profissão e a profissionalidade docente.

Tem a urgência que nas formações se discutam temas tão atuais tais como: Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), metodologias ativas, estratégias inovadoras de ensino, realização de processo avaliativo e de acompanhamento de aprendizagem e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O desafio da equipe escolar, além de planejar e avaliar, é acompanhar a aprendizagem de cada estudante. Também se soma

a isso a importância das reflexões das avaliações internas e externas. Nesse contexto de educação Inclusiva (SÃO PAULO, 2019a, p. 86) traz:

> O ato avaliativo é de extrema importância no contexto escolar devido à sua relação direta com o planejamento pedagógico, ou seja, para planejar adequadamente a ação educativa é necessário conhecer o ponto de partida e o seu sentido está em propiciar ao professor conhecer o desempenho do estudante para tomar decisões sobre o planejamento de ensino. Portanto, é imprescindível conceber a avaliação numa vertente processual e, além disso, desenvolver uma visão de acompanhamento e não de comparação e classificação, uma vez que desejamos construção de sistemas educacionais inclusivos, cujo foco é, justamente, a diferença como elemento norteador das práticas pedagógicas.

O processo avaliativo é uma preocupação levantada dentro da formação docente, provoca diferentes reflexões sobre antagônicos existentes entre as políticas de educação e o que acontece de fato nas práticas docentes.

Conforme discute Mesquita e Sobral (2018, p. 249-250)

> A consequência disso reflete na dificuldade de uma escolarização plausível para esse coletivo de alunos. Esse conjunto de obstáculos encontrados na escola regular os processos avaliativos se configuram como coadjuvantes, fato este que se justifica pela inexistência de documentos legais que esclarecem ao docente como deveria ser compreendida a avaliação no âmbito da educação inclusiva. Apenas em 2008 surge na "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" um direcionamento a respeito, através do seguinte trecho:
>
> A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 11). Esse trecho da política remete como deve ser compreendida a avaliação, além de direcionar o docente sobre como proceder nesse processo, evidenciando que o ato de avaliar se constitui uma das principais funções da prática pedagógica do professor.

No intuito de discutir avaliação com olhar mais apurado para os estudantes com deficiência, a RME-SP, em 2008, apresenta o "Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual" (RAADI), documento elaborado pela Secretaria Municipal

de Educação de São Paulo, por meio da Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial e por especialista em Deficiência Intelectual dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, das Diretorias Regionais de Educação.

A proposta de avaliação apresentada neste documento, a ser realizada pelos professores, está organizada com instrumentos que visam identificar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. O documento foi organizado de forma a apresentar os pressupostos teóricos e, a seguir, os indicadores e referências de avaliação na área da deficiência intelectual. Desta forma, na parte 1 o leitor encontrava uma discussão sobre as novas perspectivas conceituais de deficiência intelectual; na parte 2, as implicações da Teoria Histórico-Cultural (THC) na área da deficiência intelectual; na parte 3, a discussão sobre o processo de avaliação e escolarização desses estudantes em ambientes comuns do ensino regular; na parte 4, algumas considerações sobre terminalidade específica para, então, na parte 5, serem apresentados aos indicadores e referenciais de avaliação.

> A discussão sobre a operacionalização de uma educação inclusiva confere igualmente um lugar de destaque à avaliação pedagógica e influencia o pensar do professor. A escola, nesse sentido, precisa adotar uma postura reflexiva e transformadora e, assim, mudar suas concepções em relação ao currículo, ao projeto pedagógico e, consequentemente, à ação pedagógica, no campo das metodologias, da organização didática e da avaliação. Mais do que nunca, é preciso vencer o tradicionalismo tão presente ainda em tais práticas. (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013)

Por esse motivo não deve oferecer as respostas que supostamente vão aliviar superficialmente, os incômodos, mas elencar discussões capazes de transformar a educação. Além disso, o olhar para todos, independente das suas condições, emerge no cenário educacional de forma a considerar a particularidade do processo de aprendizagem, alguns pelo uso de recursos ou materiais diferenciados, outros por códigos escritos ou falados específicos, outros pela temporalidade necessária, bem como os que precisam de estrutura e organização diferenciadas, a serem providenciadas pela escola ou pelo sistema educacional, como mobiliário adaptado, sistemas de comunicação alternativa, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), aquisição de máquina Braile, a Audiodescrição, Tecnologia Assistiva etc. Sem esquecer também de especificidades trazidas na EJA que contempla estudantes a partir de 15 anos, que não pôde concluir ou não teve acesso ao Ensino Fundamental. Por isso, uma única sala de aula pode contemplar estudantes de diferentes gerações, origens, níveis de aprendizagem e históricos de vida que precisam ser considerados na organização escolar.

E considerar que entre o público da Educação de Jovens e Adultos também estão aqueles estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Considerar que a educação de qualidade é um direito de todos implica organizar oportunidades equitativas de aprendizagem que considerem as especificidades desses estudantes. As especificidades curriculares e didáticas de cada ciclo devem estar interligadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Constituem totalidade fundamentada no plano curricular e precisam estar organizadas de acordo com objetivos e competências que se diferenciam em função das Etapas de Aprendizagem.

De acordo com as metas estabelecidas para o Sistema Municipal de Educação e o indicador de desenvolvimento de educação Básica, o IDEB, a escola pode estabelecer formas de análise, estudo e critérios para elaboração de metas de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes por ano e ciclo.

De posse dessas reflexões sobre a formação dos professores e a relação com suas práticas pedagógicas, passamos, então, a olhar a especificidade de nossa amostra e os dados gerados a partir de suas percepções, iniciando com a categoria 1 – aspectos sociodemográficos.

7.1.1 Eixo 1 – Categoria analítica 1: Aspectos sociodemográficos: características de atuação e formação dos professores participantes

Como anteriormente mencionado, foi elaborado um questionário digital para gerar dados sobre as características dos professores, assim como suas percepções sobre os impactos da formação na prática pedagógica. Especificamente sobre os dados sociodemográficos, o questionário foi dividido em seções, sendo que a primeira seção tratou do nível de escolaridade, tempo de docência e ciclo de atuação. Entre os respondentes, onze pertencem ao gênero feminino e cinco ao masculino, a faixa etária é de 40 anos a 55 anos.

Embora o estudo teve como foco os professores dos anos finais do Ensino Fundamental II, que no município de São Paulo compreende o ciclo autoral (7º, 8º e 9º anos), podemos perceber que alguns dos respondentes exercem cargos em outros ciclos, como um deles que trabalha no interdisciplinar, correspondente a 2000 à 2022, quanto no autoral, que corresponde a 2018, e outro que divide a docência com o cargo de coordenador pedagógico, os demais lecionam apenas no ciclo autoral e lecionam, em sua maioria, a disciplina Língua Portuguesa (5), Matemática (2), Educação Física (2), e História (3), Ciências (2), Geografia (1) e Artes (1). Referente ao nível mais elevado de estudo dos professores, sete deles possuem

Curso de Especialização *lato Sensu*, três possuem Educação Superior (Licenciatura), e dois possuem mestrado (*stricto sensu*), trabalharam no cargo entre 16 anos e 20 anos (Quadro 6):

Quadro 6 – Características dos professores participantes do estudo

PROF.	**CICLO**	**DISCIPLINA**	**FORMAÇÃO INICIAL**	**TEMPO DE ATUAÇÃO**	**ESCOLA QUE ATUA**[12]
1	Ciclo autoral	Língua Portuguesa	Especialização *lato sensu*	11-15 anos	Escola 1
2	Ciclo autoral	Educação Física	Mestrado (*stricto sensu*)	Há mais de 20 anos	Escola 2
3	Ciclo autoral		Especialização (*lato sensu)*	1-2 anos	Escola 1
4	Ciclo autoral	Artes	Educação Superior – Licenciatura Artes	6-10 anos	Escola 3
5	Ciclo autoral	História	Especialização *(lato sensu)*	Há mais de 20 anos	Escola 4
6	Ciclo autoral e Ensino Médio	Língua Portuguesa	Educação Superior – Licenciatura Língua Portuguesa	16-20 anos	Escola 4
7	5º 6º e 9º anos Ciclo autoral Coordenação	Matemática	Educação Superior – Licenciatura Matemática	16-20 anos	Escola 1
8	8ºe 9ºanos Ciclo autoral	Matemática	Especialização (*lato sensu*)	Há mais de 20 anos	Escola 2
9	8º e 9ºanos Ciclo autoral	Ciências	Especialização (*lato sensu)*	11-15 anos	Escola 3
10	9º ano Ciclo autoral	Língua Portuguesa	Especialização (*lato sesu*)	16-20 anos	Escola 5
11	7º e 9ºanos Ciclo autoral	História	Educação Superior – Licenciatura História	Há mais de 20 anos	Escola 2
12	7º e 9ºanos Ciclo autoral	Geografia	Especialização (*lato sensu*)	3-5 anos	Escola 1

[12] Para preservar a identidade da escola, optamos pelos rótulos: Escola 1, Escola 2 e assim concomitantemente.

PROF.	CICLO	DISCIPLINA	FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO DE ATUAÇÃO	ESCOLA QUE ATUA[12]
13	7º e 9ºanos Ciclo autoral	Língua Portuguesa	Especialização (*lato sensu*)	16-20 anos	Escola 4
14	Fundamental II Ciclo autoral	Educação Física	Mestrado (*stricto sensu*) em Educação	11-15 anos	Escola 4
15	Fundamental II Ciclo autoral	Matemática	Especialização (*lato sensu*)	Há mais de 20 anos	Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva / Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Fernanda Oscar Dourado Valentim, Luis Henrique Silva. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília : Oficina Universitária, 2013.
16	Ciclo interdisciplinar e autoral	Ciências	Especialização (*lato sensu*)	16-20 anos	Escola 5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário.

A organização do Ensino Fundamental em ciclos acontece na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 1992, quando foram criados os Ciclos Iniciais, Intermediário e Final, tendo a psicologia de Piaget (1976), Wallon (1968) e Vygotsky (1988) que em seus estudos (privilegiam a maturação biológica; Vygotsky, o ambiente social, Piaget, por aceitar que os fatores internos preponderam sobre os externos, postula que o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal de estágios. Vygotsky, ao salientar o ambiente social em que a criança nasceu, reconhece que, em se variando esse ambiente, o desenvolvimento também variará) temos bases de fundamentação (SÃO PAULO, 2019a). Os ciclos são vistos como processos contínuos de formação, que coincidem com o tempo de desenvolvimento da infância, puberdade e adolescência e obedecem a movimentos de avanços e recuos na aprendizagem, ao invés de seguir um processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos.

O Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a) preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos. O "Ciclo de Alfabetização" compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º), o "Interdisciplinar" envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º), o "Autoral" abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º). O propósito é oferecer ao estudante maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e as suas características de natureza sociocultural.

O Ciclo Autoral compreende os três últimos anos do Ensino Fundamental e se caracteriza como o período em que os estudantes ampliam os saberes apropriados nos dois ciclos anteriores, de tal modo que possam compreender melhor a realidade na qual estão inseridos. Compreensão que envolve, entre outros aspectos, a explicitação das contradições existentes na realidade e, também, a indicação de possibilidades de sua superação. Neste Ciclo, objetos de conhecimento de todos os componentes curriculares contribuem para a expansão e a qualificação das capacidades de análise, argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais.

Os professores participantes desse estudo em sua maioria já atuam na educação básica entre 10 e 20 anos, salvo duas das professoras que estão entre 1 ano e 5 anos na profissão. E possuem como nível de escolarização especialização (*lato sensu*), um possui licenciatura plena e um possui mestrado em educação. O fato de a amostra ser composta por professoras de diferentes escolas nos permitiu analisar se as diferentes realidades interferem em suas concepções e percepções sobre as temáticas em pauta, sendo possível caracterizar melhor o universo da SME.

7.1.2 Eixo 1 – Categoria analítica 2 – Percepção dos professores sobre os impactos da formação na prática pedagógica

Diariamente, conforme já comentado anteriormente, os professores passam por momentos de estudos dentro da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e o Projeto Especial de Ação (PEA), instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais (UE), da RME, que expressa às prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no Projeto Político-Pedagógico, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação. Esses projetos discutem temas pertinentes à transformação das práticas docentes.

Segundo a SME, por meio das ações de formação continuada, "[...] os educadores vivenciam formas de sentir, pensar e agir na profissão no ambiente onde a profissão é exercida e de atribuir significados aos seus instrumentos de trabalho" (SÃO PAULO, 2010, p. 49).

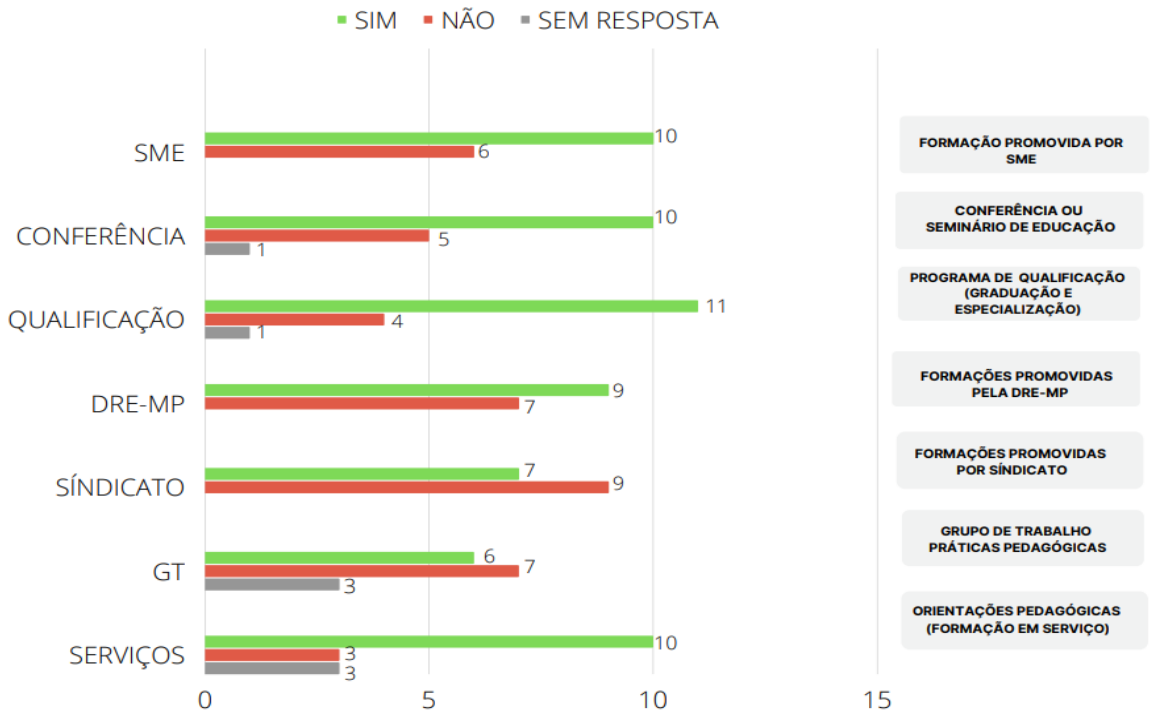
Nessa concepção, o professor prepara-se teoricamente através dos assuntos pedagógicos para poder realizar a reflexão sobre sua prática e melhorar sua competência profissional. Além de cursos de capacitação optativos e fora do horário de trabalho, isso significa que os professores optam ou não por participar desses cursos, muito embora essa modalidade de formação tenha impacto na progressão da carreira.

Esses cursos são promovidos tanto pela SME, pela Diretoria Pedagógica (DIPED), pelos Núcleos de Formação das Diretorias de Ensino que compreendem formadores dos ciclos Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral, o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), responsável por desenvolver ações de formação e projetos, produzir materiais específicos para estudantes elegíveis à Educação Especial e Inclusiva, Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), que atende às unidades educacionais da RME, no desenvolvimento de práticas pedagógicas para crianças e adolescentes que, em virtude de situações sociais, culturais ou emocionais, se encontram em sofrimento ou com significativos prejuízos no seu processo de escolarização. Além de outras organizações como universidades, sindicatos entre outros.

Segundo Aragão (2007), os cursos de formação profissional têm como objetivo possibilitar a aquisição de conhecimento específico pelos estudantes, bem como propiciar habilidades técnicas (de "saber-fazer"), mantendo a atenção na imprescindível constituição ou mudança de atitudes.

Diante dessas reflexões, passaremos a apresentar os dados gerados em nosso estudo. Inicialmente, destacamos as respostas dos professores em relação à participação em cursos. Perguntamos a eles: nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional? As suas respostas foram organizadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Participação dos professores em cursos de formação da RME-SP e de outras instituições



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário.

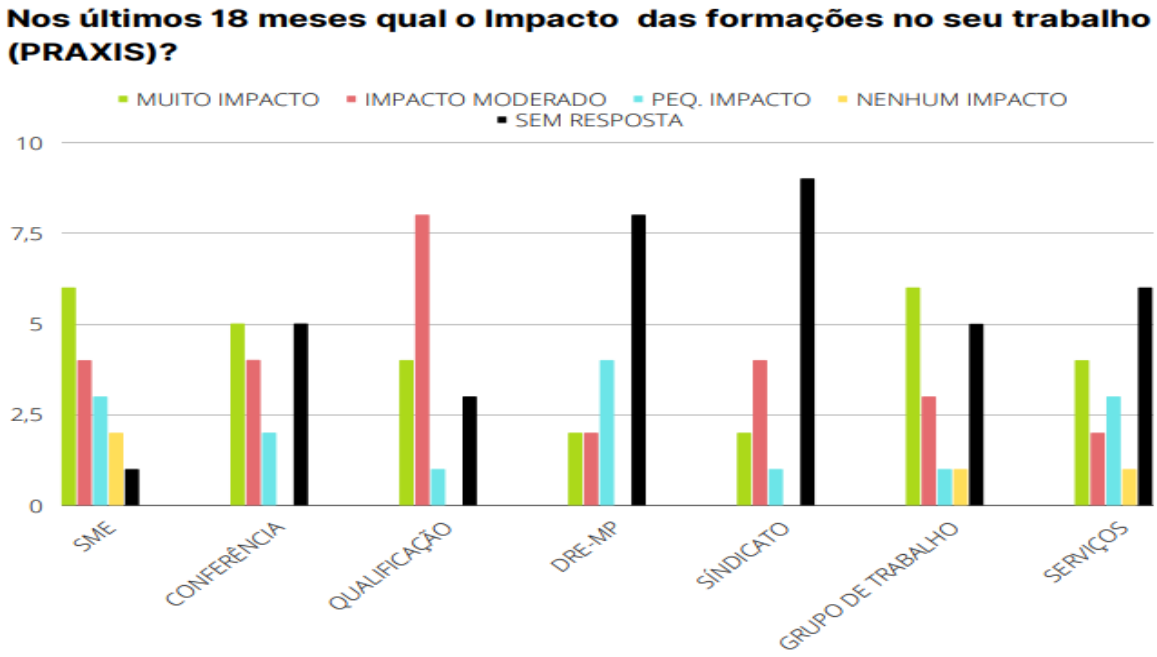
O Gráfico 2 apresenta os resultados da participação dos professores nas seguintes formações: formação da SME; conferências ou seminários sobre Educação; programa de qualificação como, por exemplo, um curso no âmbito da graduação ou pós-graduação; formação promovida por DRE; formação promovida por sindicato; grupo de trabalho de práticas pedagógicas e formação em serviço. As cores utilizadas delimitam a quantidade de participação e não participação nos cursos anteriormente apresentados. A barra de cor verde representa os professores que responderam que participaram desses cursos, a barra de cor vermelha representa os que não participaram e a barra de cor cinza representa os professores que não responderam a essa pergunta.

Observa-se a maior participação dos professores em curso de graduação ou especialização, sendo que de 16 professores respondentes, 11 deles participaram dessas formações enquanto nos cursos promovidos pela SME ou pela DRE-MP, 10 professores informam sua participação, assim como em Conferências, promovidos pelos sindicatos, seis deles informam participarem de grupos de trabalho sobre práticas pedagógicas, o que nos permite inferir, pelos dados gerais informados pelos participantes, que há interesse e movimento dos professores em busca de formação e qualificação profissional para o exercício de seu trabalho.

Assim, temos um dado positivo em relação à participação em cursos diversos, porém, os dados apontam não ser isso suficiente, o que nos levou a outra pergunta na busca de identificar se os professores perceberam que houve impacto em seu trabalho, considerando os cursos realizados.

Foi feito o seguinte questionamento: “nos últimos 18 meses como você percebe o impacto das formações no seu trabalho (PRAXIS)?”. Encontramos as respostas que foram organizadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Percepção dos professores sobre o impacto das formações em seu trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 3 observa-se os dados referente a percepção dos professores sobre o impacto das formações em seu trabalho. Foram utilizadas cores diferentes para delimitar cada tipo de resposta: a barra de cor verde representa muito impacto, a de cor vermelha representa impacto moderado, a de cor azul representa pequeno impacto, a amarela representa nenhum impacto e a de cor preta representa os professores que não responderam a essa pergunta.

Foi solicitado aos respondentes que concentrassem suas respostas nas formações já descritas no gráfico anterior (Gráfico 2).

Foi verificado um número significativo de professores que não responderam a questão.

Sobre os impactos da formação da SME na prática: seis disseram que as formações tiveram muito impacto na sua prática profissional, quatro que o impacto foi moderado, três

que gerou pequenos impactos e dois declaram que não houve nenhum impacto, um não respondeu.

Sobre os impactos em conferências: entre os respondentes, 05cinco disseram que as formações tiveram muito impacto na sua prática profissional, quatro que o impacto foi moderado, dois que houve pequenos impactos, zero nenhum impacto e cinco não responderam.

Os impactos em programa de qualificação como um curso em nível de graduação ou pós-graduação entre os respondentes: quatro disseram que as formações tiveram muito impacto na sua prática profissional, quatro que o impacto foi moderado, e um que houve pequeno impacto, zero nenhum impacto. Três não responderam.

Um dado que se destaca é que os cursos ofertados pela SME causam maior impacto na prática dos professores em vista dos dados do gráfico. O dado referente a conferências, seminários sobre Educação e programas de qualificação (graduação e especialização), apresentam impacto moderado na prática dos professores.

Os professores responderam ainda que nem sempre os cursos têm carga horária suficiente, e apresentam práticas ao invés de teorias para se aprofundarem em assuntos que proporcionam impactos para atuação na sala de aula.

Como professora na RME e, também, através de discussões no encontro virtual com os professores participantes, tenho conhecimento que os assuntos mais tratados são:

Sobre os dados propostos por essa investigação, em relação à prática docente percebemos que, durante o horário coletivo de jornada, as escolas têm discutido sobre:

- Estratégias didáticas;
- Avaliação;
- Atuação com os estudantes identificados com deficiência intelectual; e
- Percepção do professor sobre a perspectiva inclusiva de sua ação pedagógica, considerando a diversidade.

Contudo, nem sempre essas discussões são suficientes para o atendimento das demandas que os professores têm atualmente no universo diverso que é a sala de aula.

A formação de professores parte da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional.

Apesar dos professores relatarem que não tiveram subsídios em sua formação inicial para lidar com a presença de estudantes com deficiência na sala de aula, eles relatam que procuram obter conhecimento a respeito desse assunto, se organizam para fazer seus estudos pessoais para a preparação das aulas e, às vezes, recorrem a cursos de aprimoramento para ampliarem seus conhecimentos nessa área ou em outras que consideram importantes.

Na questão do questionário, a respeito de como tem sido conduzida a discussão nas escolas sobre a formação docente, as respostas em sua maioria apontam que a formação tem sido fundamental para a prática docente e a promoção de cultura de respeito à diversidade, combate às desigualdades e às formas de discriminação como o racismo, a misoginia, a homofobia. Estudadas em espaços de estudo coletivo de JEIF e descritas no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, as formações são dinâmicas e significativas de forma crítica, e cinco dos 16 professores apontam que nas unidades onde trabalham o debate sobre a importância das formações para auxiliar na prática pedagógica é pouco exercitado, ou até mesmo não se discute o assunto.

Como a qualidade do ensino está relacionada com a aprendizagem dos discentes, as metodologias de ensino-aprendizagem são importantes para conseguir atingir essa qualidade. A respeito das estratégias didáticas, segundo o grupo de participantes, são adotadas de acordo com a realidade de cada sala de aula, mas em sua maioria são de aulas expositivas e dialogadas. Três dos 16 professores relataram a dificuldade de aulas práticas por não conseguirem espaços adequados e investimento material para o desenvolvimento delas. Alguns referem o investimento na apresentação de seminários, que é organizado a partir da divisão dos estudantes em grupos, os quais apresentam seus trabalhos sobre determinado tema. E, também, o uso de sala multimeios para o trabalho com áudio, vídeos e pesquisas.

Sobre a atuação com os estudantes com deficiência intelectual, muito embora eles, já há muito tempo, têm frequentando a classe comum, nove professores relatam não estar preparados para lidar com as diferenças manifestadas pelas pessoas com deficiência. Normalmente recorrem ao auxílio das estagiárias de Pedagogia, aos Coordenadores Pedagógicos e professores do AEE para auxiliá-los nos ajustes pedagógicos para esses estudantes.

Neste contexto, a avaliação escolar de todos os estudantes deve ser inclusiva e ter a finalidade de verificar o processo contínuo de conhecimentos que cada um possui.

Respeitando seu tempo, por seus caminhos, com auxílio de recursos se necessário, e levar em consideração ferramenta muito pouco explorada que é aprendizagem colaborativa[13].

Nessa mudança de perspectiva, é importante perceber que a avaliação usada apenas para medir o resultado da aprendizagem e não como parte de um compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, e com o respeito às diferenças, é de muita pouca utilidade, tanto para os estudantes com deficiências quanto para os demais estudantes.

Uma das seções do questionário buscou investigar sobre o assunto "Promover a Participação e Aprendizagem de alunos com Deficiência intelectual", com a seguinte pergunta: "como os professores têm conduzido o trabalho pedagógico com estudantes com DI?" As respostas apontam que os professores necessitam reconhecer que cada estudante com DI requer um olhar único e diferenciado, tendo em vista que mesmo pessoas com diagnóstico igual, são diferentes e a necessidade de um olhar atento às questões de avaliar, respeitar o tempo e as formas de comunicação do estudante (oral, gestual, por fichas etc.).

Treze dos respondentes afirmam que realizam planejamento das aulas para a turma, observando as necessidades dos diversos educandos que a compõem, bem como os ajustes pedagógicos das atividades de forma que cada um possa avançar no processo de aprendizagem.

Outra resposta encontrada em relação ao questionamento sobre como conduzir o trabalho pedagógico foi a estratégia de discussões com o grupo de professores sobre alguns casos, quando são estudantes com comprometimentos mais severos, embora alegam a valorização dos pequenos avanços, 12 professores fazem uso de materiais diversificados, como ficha de imagens que facilitem a compreensão dos assuntos, uso de questões objetivas e com palavras-chaves, textos curtos etc.

Sobre a avaliação da aprendizagem, seis alegaram que realizam a avaliação oral, utilizando o professor ou estagiário como um recurso leitor/escriba, três professores não responderam a essa questão, e três alegam terem alguma dificuldade em avaliar a competência dos estudantes com DI e, dentre as dificuldades encontradas, apontam os alunos que não verbalizam, ou o fazem fora de um contexto discursivo.

---

[13] A aprendizagem colaborativa é um conceito no qual há o entendimento de que os alunos são capazes de aprender uns com os outros, e não somente com o professor. Essa nova visão valoriza as experiências que os estudantes já trazem na bagagem para a escola, e permite que ela seja usada na construção do conhecimento de forma conjunta.

Ainda constatam que, por razões burocráticas, os planos de ensino, muitas vezes, são elaborados num período anterior ao do início das aulas e, por essa razão, ainda não realizaram as sondagens referentes ao processo de aprendizagem dos estudantes.

A seção do questionário que investigou sobre como promover práticas inclusivas foi construída e baseada na escala *Likert*. A escala *Likert* é um tipo de escala para questionários, amplamente usada para medir posturas e opiniões com nível maior de nuance que uma simples pergunta de "sim" ou "não". Esse método permite descobrir graus de opinião que podem fazer a diferença para entender o *feedback* recebido. Ele também pode indicar as áreas em que você pode melhorar no serviço, no caso dessa proposta, a participação dos estudantes público elegível para a educação especial nas práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

Dentre as várias escalas existentes para estudar atitudes sociais, uma das mais utilizadas é a escala *Likert*. Foi criada pelo educador e psicólogo Rensis Likert, em 1932, quando recebeu seu Ph.D. em Psicologia pela Universidade de Columbia. Em sua tese, Likert realizou levantamento usando uma escala de um a cinco pontos, tendo resultado numa escala de pesquisa (Escalas de Likert) como um meio de medir atitudes, e demonstrou que podia captar mais informações do que usando os métodos concorrentes (BERMUDES *et al*, 2016, p. 16).

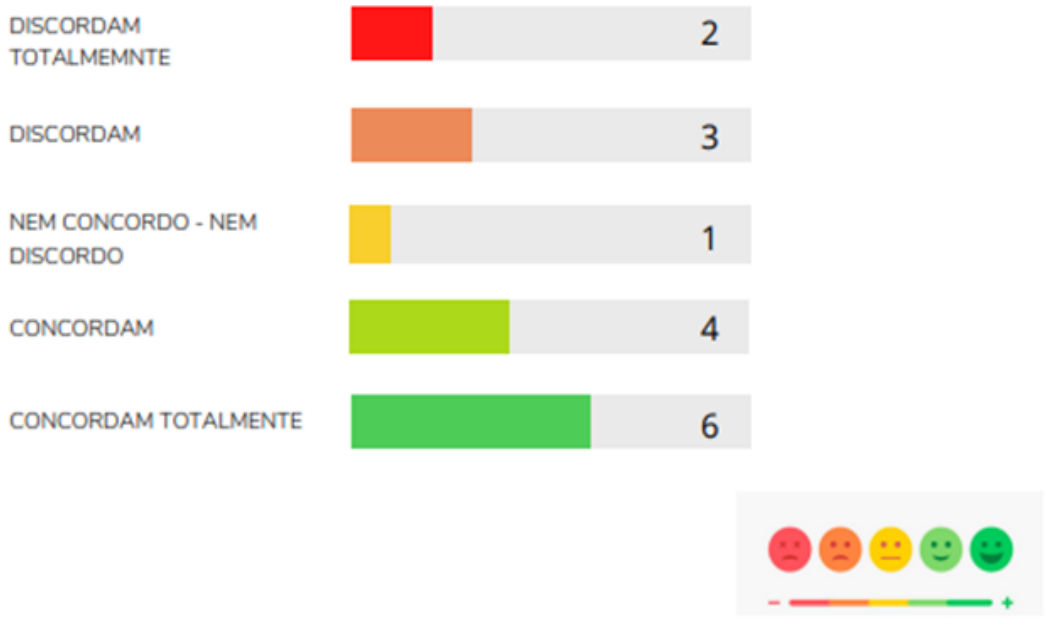
Aguiar, Correia e Campos (2011, p. 2) assim conceituam a Escala Likert:

> É uma das escalas de autorrelato mais difundidas, consistindo em uma série de perguntas formuladas sobre o pesquisado, onde os respondentes escolhem uma dentre várias opções, normalmente cinco, sendo elas nomeadas como: Concordo muito, Concordo Neutro/indiferente, Discordo e Discordo muito. Uma escala tipo Likert é constituída por questões que o respondente além de concordar ou não, apresenta o grau de intensidade das respostas.

Considerando-se então, a funcionalidade da Escala Likert, inserimos alguns itens utilizando esse formato. Dessa forma, apresentamos uma afirmação e o professor deveria indicar o nível de sua concordância/discordância: se concordam ou discordam plenamente, se apenas concordavam ou discordavam e se nem concordavam e nem discordavam.

Na questão 1, sobre práticas inclusivas, apresentamos a afirmação "o que para garantir uma melhor participação do aluno com DI, seria importante oferecer apoio", e , encontramos a seguinte situação (Gráfico 4):

Gráfico 4 – Respostas dos professores sobre apoio para participação dos estudantes com DI

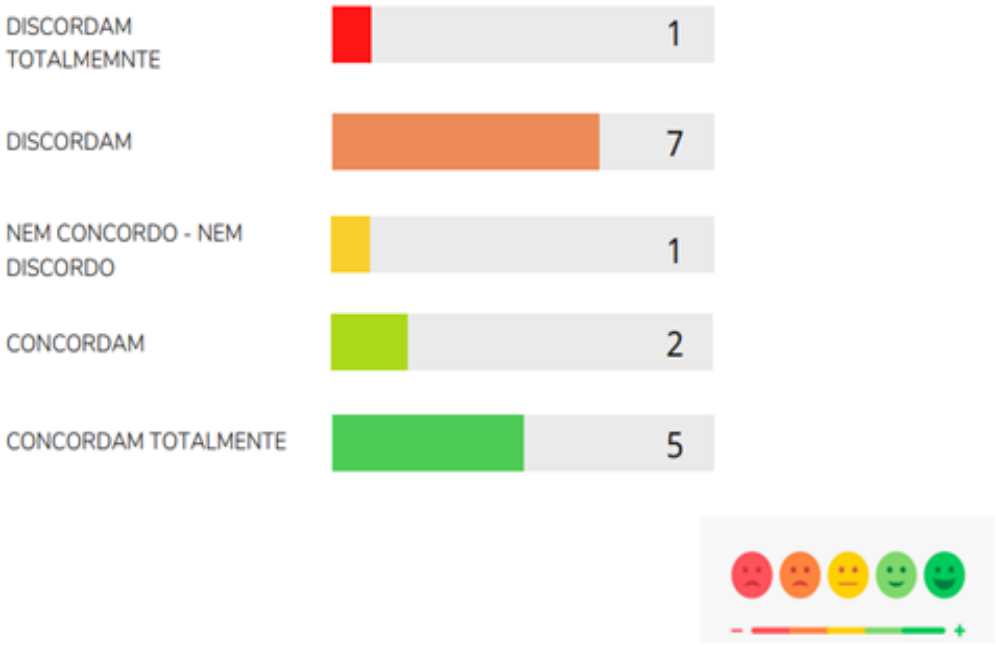


Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das respostas de concordância, seja total ou parcialmente, em que a garantia de participação do estudante com DI se dará caso se tenha apoio, podemos supor então, que o sistema educacional precisa pensar e propor novas tendências educacionais que ajudem a construir melhor a participação desses estudantes dentro das salas de aula. Em ações que redesenham os espaços das escolas, a fim de fortalecer a aprendizagem colaborativa, investir em mudanças a partir de experiências visando à promoção e fortalecimento do acesso para todos pela equidade.

Outra afirmação apresentada foi a de que “os alunos com deficiência participam melhor na sala regular” e encontramos a seguinte configuração (Gráfico 5):

Gráfico 5 – Respostas dos professores sobre melhor participação dos alunos DI na classe comum



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores participantes.

Os dados demonstram que dois professores discordam totalmente, três discordam, um nem concorda e nem discorda, quatro concordam e seis concordam totalmente de que os estudantes com DI participam melhor na classe comum, e, a partir disso, podemos inferir que é um dado preocupante e pode representar a angústia do professor em não se sentir capaz de ensinar adequadamente o estudante com DI.

Sobre essas angústias Oliveira Augusto, Oliveira e Fonseca (2019, p. 9) esclarecem que:

> Quando tratamos da presença desses alunos em salas comuns, o professor tem que ter uma atenção maior à diversidade, visando à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, é coerente com a teoria, na qual a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo, é vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula.

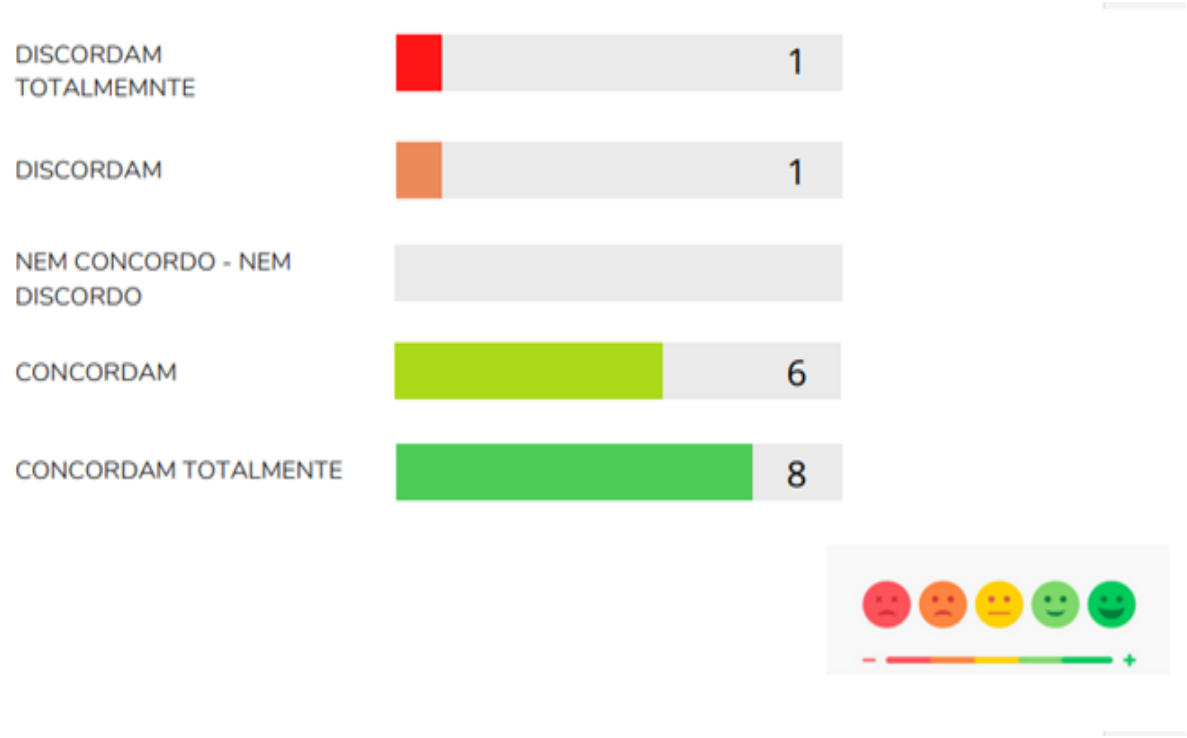
E, conforme já discutido por esse estudo, é importante que os professores considerem o ritmo que cada estudante apresenta, independente de ter ou não deficiência. O público matriculado na escola atualmente é muito diversificado, como acrescentam as autoras.

> Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais. Além de contribuir para abordar temas como "[...] mediação, aprendizagem, desenvolvimento, funções psicológicas, conceitos

> espontâneos e científicos, zonas de desenvolvimento, entre outros de igual relevância, tem fornecido ricos subsídios para estudos e investigações na área da educação, em especial no que se refere à aprendizagem" (OLIVEIRA AUGUSTO *et al*, 2019, p. 9).

Outra afirmativa sugerida no questionário aos professores na seção sobre práticas inclusivas foi sobre se "o planejamento das atividades leva em conta o ritmo de trabalho e as competências de todos os estudantes". Os professores responderam da seguinte forma (Gráfico 6):

Gráfico 6 – Relação entre planejamento das atividades e o ritmo de trabalho e competências de todos os estudantes



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores participantes.

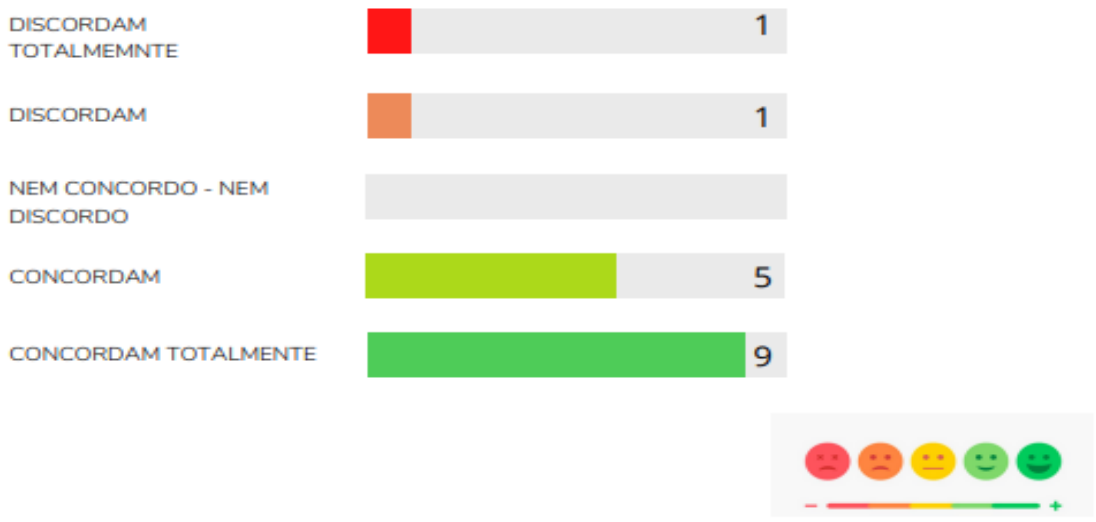
Como podemos observar, 14 dos 16 professores concordam ser importante respeitar o ritmo dos estudantes, prever esse movimento e registrá-lo nos seus planejamentos, dado bastante significativo, pois isso demonstra que os professores estão sensibilizados e conscientes sobre a importância de no planejamento considerar a situação específica de cada estudante e, talvez possamos afirmar, que isso, relacionado com a resposta anterior, pode apontar que se sentem angustiados e entendem que o estudante com DI não deveria estar na classe comum, porque sente dificuldade na elaboração de um planejamento capaz de responder a tantas necessidades e demandas de aprendizagem.

Na continuidade e complementado essa análise, apresentamos uma afirmação: “Para melhor participação do aluno com DI é importante oferecer apoio”. Ao apresentar tal afirmação, 15 dos 16 professores concordam e um diz que nem concorda e nem discorda. Temos 15 professores que concordam que a oferta de apoio é muito importante, porém pode remeter a apoios muito diferentes do que usualmente acontece em salas de aula.

Enfim, podemos afirmar que a maioria dos professores concorda que é necessário oferecer apoio aos estudantes com DI e, para a efetivação desses apoios, eles devem estar explícitos nos seus planejamentos.

Ao apresentarmos a ideia de que “se o planejamento considerar a aprendizagem cooperativa, todos podem participar igualmente”, os professores se posicionaram da seguinte forma (Gráfico 7):

Gráfico 7 – Percepção dos professores sobre aprendizagem colaborativa



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores participantes.

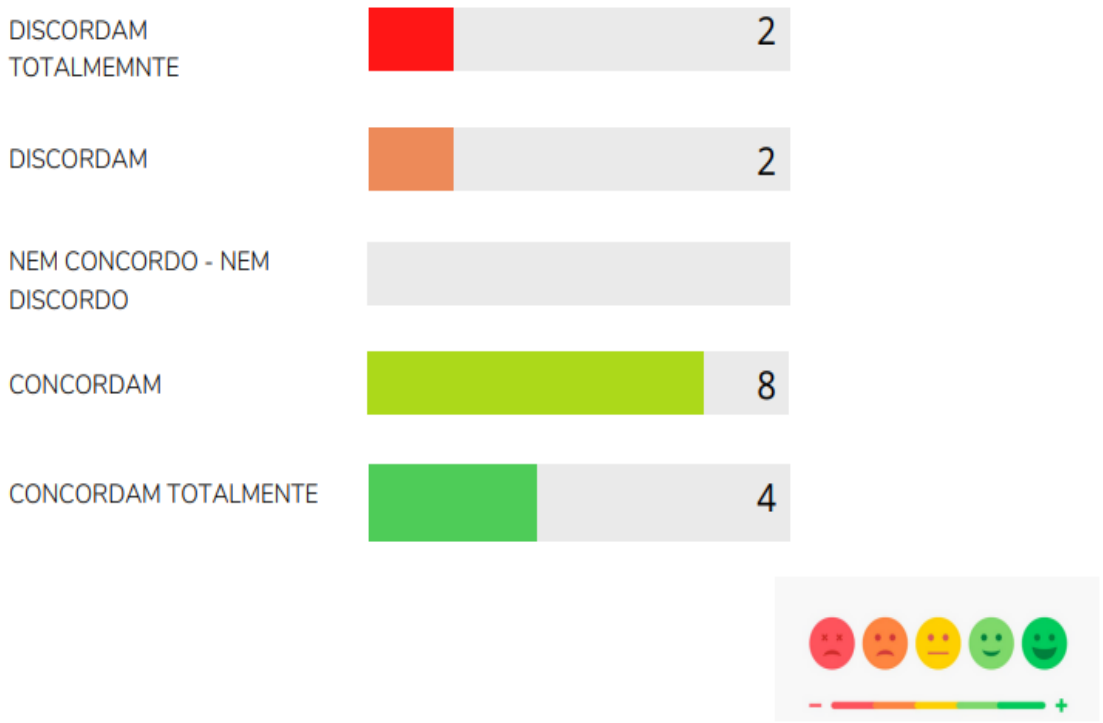
Os dados mostram que os professores percebem a importância de momentos de aprendizagem cooperativa em pequenos grupos e que se ajudam mutuamente, discutindo a resolução de problemas, facilitando a compreensão do conteúdo, uma vez que 15 deles demonstraram concordância com a afirmação e um deles discorda totalmente sobre a possibilidade de uma aprendizagem compartilhada.

> O trabalho colaborativo implica na mudança de regras pela instituição – é uma ruptura emancipadora para os professores que os reforçam como grupo

> profissional produtor e regulador do seu saber e da sua ação" (ROLDÃO, 2007, p. 29).

Outra Afirmativa apresentada foi sobre "se os recursos da escola distribuídos de forma equitativa contribuem para apoiar a aprendizagem de todos os alunos", e, nesse item, encontramos os seguintes posicionamentos (Gráfico 8):

Gráfico 8 – Percepção dos professores sobre a relação entre distribuição equitativa dos recursos e melhor aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores participantes.

Interessante observar que houve maior oscilação nas opiniões nesse item, sobre o fato de que uma distribuição equitativa e melhor apoio ajudam na aprendizagem. Contudo, mesmo assim, 12 professores concordam que as distribuições de recursos melhoram a aprendizagem, embora também possamos inferir, a partir de seus posicionamentos, que o uso dos recursos pode estar diferenciado entre as escolas. Temos o apontamento de quatro professores que discordam sobre essa relação entre distribuição equitativa dos recursos e melhor aprendizagem, mas não houve qualquer justificativa pela discordância.

Foi incluído no questionário uma pergunta dissertativa, na qual os professores foram convidados a citarem três práticas que consideravam contemplar a diversidade da sala de aula.

Quinze professores disseram ser importante o planejamento prévio das aulas, realização dos ajustes de atividades junto com os demais professores, valorização e respeito à singularidade de cada estudante e a participação da família nas discussões e decisões da escola. Como modelos de práticas que contemplam a diversidade, citaram a roda de conversa, leitura colaborativa em locais diversificados, utilização de imagens, atividades em grupo, debates sobre temas diversos, atividades com jogos e uso de recursos diferenciados.

Todavia, percebemos que e produtiva com parceiros mais experientes, planejamento participativo e práticas coletivas. De qualquer forma, suas respostas demonstram que as práticas orais estão sendo valorizadas no que se refere à participação dos estudantes com deficiência.

Ao refletir sobre tudo isso, percebemos que os professores demonstram clareza de que cada estudante tem suas peculiaridades específicas e especiais, e que para atendê-las, às vezes, precisam fazer os ajustes pedagógicos no currículo regularmente proposto para os diferentes níveis de escolaridade, de forma a garantir as condições necessárias para acessar o conhecimento disponível como qualquer um de seus demais colegas.

Foi verificado, ao longo dos resultados obtidos, que os professores buscam o aperfeiçoamento para a realização de trabalho mais assertivo com esses estudantes, apesar dos desafios encontrados no quesito permanência e escolarização dos educandos com DI nos espaços comuns da escola regular.

A partir daqui, apresentamos os dados gerados nos encontros pedagógicos.

7.1.3 Eixo 1 – Categoria analítica 3: Relato das experiências e práticas inclusivas

Como mencionamos anteriormente, para termos um momento de escuta em relação às reflexões dos professores, realizamos os Encontros Pedagógicos para dialogar e debater coletivamente sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes PAEE, mais especificamente aqueles com DI, na classe comum. Para tanto, utilizamos algumas estratégias que se caracterizam como formas disparadoras para a reflexão e discussão do grupo.

No primeiro encontro, com a participação de 15 dos 16 participantes, iniciamos o trabalho com a proposta de discussão sobre a temática: “A busca por uma sociedade inclusiva”. Com o objetivo de sensibilizar o grupo, fomentar o debate e ofertar algum conteúdo como referência, utilizamos, como material de apoio, o vídeo com o mesmo título

da temática: “A busca por uma sociedade inclusiva”, do Programa “Papo Rápido/Papo de Segunda”, da GNT/Globo[14], que contou com a participação de Gregório Duvivier[15].

Gregório Duviver, irmão do João, portador da Síndrome de Apert[16], conversa com Fábio Porchat, Emicida, João Vicente e Chico Bosco sobre a importância de desmistificar o tema da criança especial e qual a melhor forma de incluí-las.

No vídeo está apresentada a discussão a partir do seguinte questionamento: Qual a importância de garantir uma Educação Inclusiva para todas as crianças? O Brasil, cujo Ministro da Educação declarou recentemente que crianças com deficiência atrapalham o aprendizado de crianças neurotípicas, tem 1,3 milhão de crianças e jovens com deficiência na Educação Básica. Foram apresentados alguns trechos do vídeo cuja sequência e conteúdo descrevemos no Quadro 7.

Quadro 7 – Descrição do conteúdo do vídeo apresentado

Minutos	**Conteúdo**
00:53	Gregório conta como percebeu que seu irmão tinha Síndrome de Apert.
01:58	Gregório explica que a criação de escolas especiais é uma desculpa para segregar
03:21	João Vicente relembra sua infância brincando com o irmão do Gregório, João, e como as crianças não tem preconceito
04:52	Emicida faz uma reflexão como essa ideia de exclusão do diferente foi algo construído na nossa sociedade
06:28	Emicida explica como a ideia de eugenia também prejudicou as pessoas com qualquer tipo de deficiência
07:58	Chico Bosco explica como até hoje a humanidade não foi capaz de criar um regime que fosse inclusivo
10:38	Gregório conta como sua família e seu irmão lidavam com o *bullying* e como o humor sempre foi uma ferramenta de sobrevivência
13:47	Gregório fala que precisamos inverter a lógica, a verdade é que a sociedade se beneficia convivendo com as pessoas com deficiência e não o contrário

Fonte: Elaborado pela autora.

Discutimos, ao final, sobre breve histórico da pessoa com deficiência no Brasil e perguntamos quais as maiores dificuldades que enfrentam na sala de aula. Foram muitas as contribuições sobre o vídeo, todos os professores se indignaram com a fala do Ministro da

[14] Cf. Canal GNT. Disponível em: https://gnt.globo.com/programas/papo-de-segunda
[15] Cf. Canal GNT, Programa Papo de Segunda no YouTube (A BUSCA..., 2021).
[16] O leitor interessado na descrição da história de João, poderá acessar a obra de Byington (2016).

Educação, o qual declarou que “[...] crianças com deficiência atrapalham o aprendizado de crianças neurotípicas” (A BUSCA..., 2021).

Três deles relacionaram o pensamento do ministro da educação ao pensamento do atual Presidente da República, que também culmina com a ideia de retrocesso da Educação Inclusiva.

Dois deles comentaram sobre o preconceito que existe contra a pessoa com deficiência e comentaram que a aprovação do Decreto nº 10.502 de 2020 seria um retrocesso, pois, hoje, com a presença de pessoas com deficiência na escola é um ganho para estudantes e professores.

Uma das professoras diz “[...] ser um absurdo e atualmente estamos necessitando possibilitar um ambiente com relações leves, humanizado, de escuta e estudo entendo que facilita o processo.”.

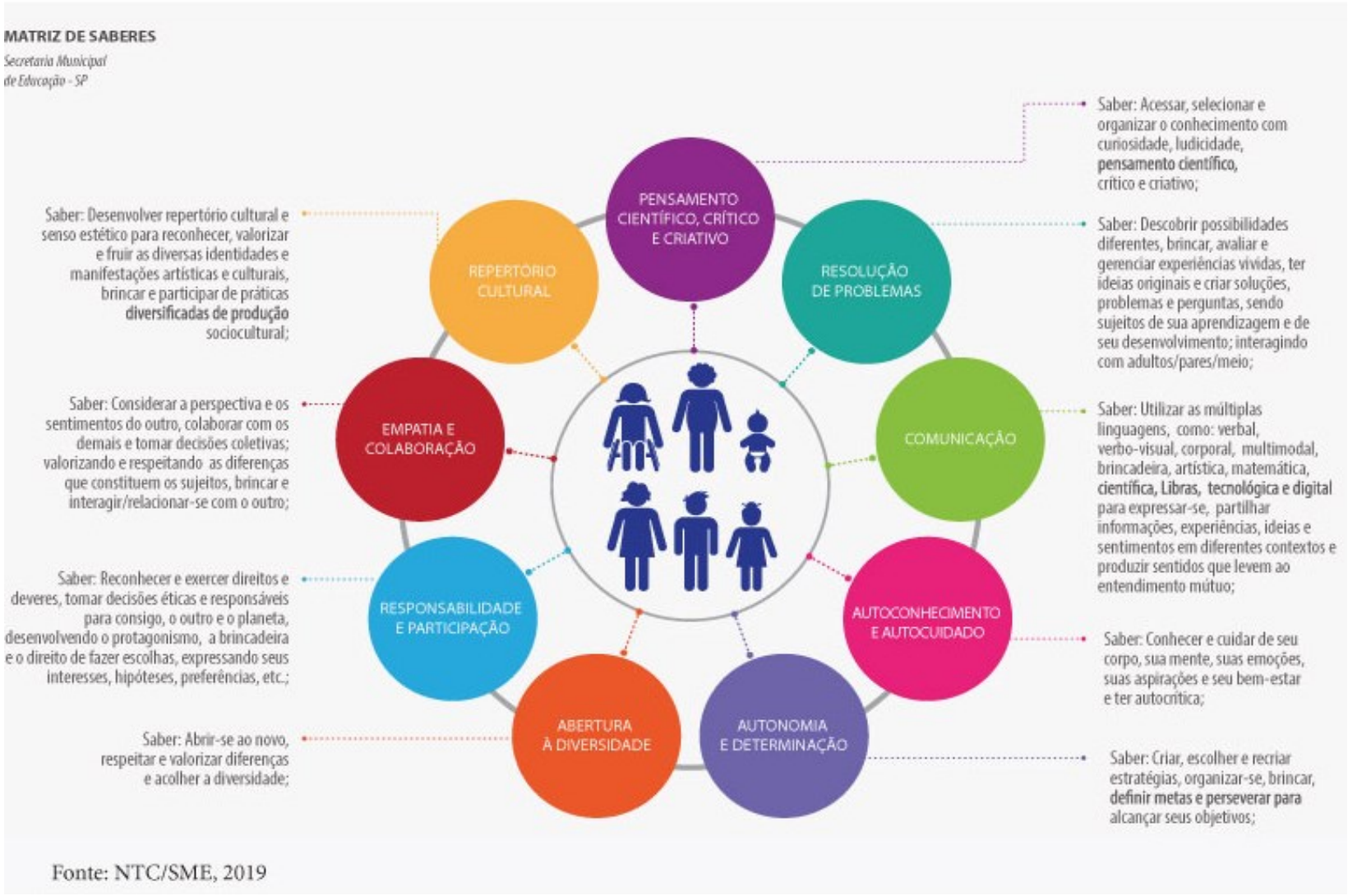
No segundo encontro, com a participação de 12 professores, apresentamos dois momentos articulando as discussões sobre: O Currículo da cidade e a concepção da “Aula para Todos”, Educação Integral e das Matrizes de Saberes do Currículo da Cidade e conteúdos de base do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), com base em Zerbato (2018).

A Matriz de Saberes do Currículo da Cidade anuncia como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável e indica proposições curriculares para bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, conteúdos que devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização (SÃO PAULO, 2019a, p. 33).

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo;
2. Resolução de Problemas;
3. Comunicação;
4. Autoconhecimento e Autocuidado;
5. Autonomia e Determinação;
6. Abertura à Diversidade;
7. Responsabilidade e Participação;
8. Empatia e Colaboração;
9. Repertório Cultural.

A seguir apresentamos por meio de uma ilustração a Matriz dos Saberes (Figura 1).

Figura 1 – Representação da Matriz dos Saberes do Currículo da Cidade e São Paulo



Fonte: (SÃO PAULO, 2017).

Iniciamos perguntando como eram as aulas quando os professores ainda eram estudantes e como hoje tem sido pensado um conceito de aula para todos? Se todos conhecem o DUA? Esclarecemos de forma sintética que o DUA se trata de um modelo prático que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais. O grupo de professores da Universidade de *Harvard*, liderado por David Rose, apoiaram-se em extensivas pesquisas sobre o cérebro humano para estruturar o modelo. Dos 12 professores que estavam nesse encontro, todos já tinham ouvido falar, porém, dois deles se confundiram com o conceito de tecnologia acessível.

Demonstramos a seguir, através de recorte do diálogo estabelecido no grupo, como se expressaram os professores. Métodos de ensino eram aulas expositivas, cópias e livro didático.

Onze professores relataram que não tinham estudantes com deficiência quando estudavam e um deles relatou que havia uma criança que possivelmente teria Deficiência Intelectual, porém não tinha laudo.

> P1 Me lembrei de quando iam pra escola, a decoreba, métodos fracos e repetitivos (informação verbal)
> P2 Não houve mudança apenas maquiou e não houve transformação. Continuou reproduzindo. (informação verbal)
> P3 Apesar da chegada de toda a tecnologia a professora não mudou a sua metodologia (informação verbal)
> P4 a dificuldade em aprender a utilizar novas ferramentas e o fato que a cobrança é demais em curto prazo e sobre as novas tecnologias usadas, por exemplo, (informação verbal)
> P5 O currículo e as matrizes dos saberes trazem conceitos bem interessantes valores e de crítica, equidade, aula para todos, porém na prática não é bem assim. (informação verbal)
> P6 Ah sim o professor está sozinho e acho bem difícil pensar em aulas para todos, os alunos estão muito distantes do ideal bagunceiros, não querem nada com nada e cada vez tem vindo mais alunos com características diferentes, (informação verbal)
> P7 as aulas antigamente eram muito maçantes e sem graça, hoje temos coisas legais para apresentar, mas acho que estamos sozinhos também. (informação verbal)
> P10 Pelo que entendi, o DUA proporciona várias opções de ensino levando em consideração a diversidade da sala de aula e reconhecendo que alunos com ou sem deficiência aprendem de diferentes formas (informação verbal)

Inferência da pesquisadora: Mas o currículo tem apresentado que: “o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender

de cada estudante na relação com seus contextos de vida.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 24) e como podemos proceder diante disso.

> P1 Ah conceitos às vezes são bonitos no papel, temos muitas dificuldades e pouca ajuda. (informação verbal)
> Pesquisadora: Ajuda de quem, por exemplo?
> P1 Da gestão, das políticas... E da família que está um fracasso no acompanhamento das atividades. (informação verbal)
> Pesquisadora: e com toda essa ajuda todos iriam aprender?
> P3 Não (informação verbal)
> P1 ainda não (informação verbal)
> P10 talvez não, mas ajudaria (informação verbal)
> P9 e que bom termos essas mudanças para que possamos ampliar esses atendimentos outrora tão escassos e burlados, que possamos aprender mais e ser mais abertos aos conhecimentos para atender melhor atender este público. (informação verbal)

Diante das falas dos professores podemos perceber que eles compreendem a necessidade do uso de diversidade de formas de ensinar, porém, expiram sentimentos de solidão em suas salas de aula. Declaram que as famílias não acompanham muito as atividades, pois não conseguiram deixar claro se estudantes com DI aprenderiam melhor se estivessem cercados de ajuda.

Romper com alguns paradigmas educacionais e construir ambientes educativos favoráveis à diversidade é uma tarefa árdua, mas necessária. O método tradicional é presente na maioria das falas sobre quando estudaram.

Outro assunto na pauta foi relacionado ao conhecimento dos professores sobre o DUA, a maioria relatou que conheceu recente o conceito e que ainda não utiliza com frequência, pois práticas inovadoras demandam muito tempo de preparação da sala e, tendo em vista que cada aula tem somente 50 minutos, preferem planejamentos mais expositivos.

Alegam que essa retomada também redobrou as exigências burocráticas, é muita coisa para dar conta e a rede tem exigido foco na recuperação das aprendizagens.

Insistimos bastante sobre o fato do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ser abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os estudantes. Porém, o grupo concorda, mas demonstra insegurança em reconhecer DUA em suas práticas atuais.

Alguns professores relataram terem participado de cursos promovidos pela SME e pela DRE e ter gostado bastante de se apropriarem desse conteúdo. Elogiaram os cursos promovidos, mas encontram muitas dificuldades em colocar em prática o que aprenderam nas formações.

Referente aos estudantes com deficiência intelectual, a maioria concorda que a prática de ensino atual não favorece o entendimento conceitual e, consequentemente, o desenvolvimento cognitivo.

O grupo também expôs dificuldades nos ajustes metodológicos e que normalmente diminui as exigências dos objetivos conceituais planejados para esses estudantes com DI, as atividades são simplificadas, resultando num currículo de "a parte", baseado no déficit da criança.

Em momentos como esses, percebemos a importância da formação continuada de profissionais da educação, pois podemos notar nos encontros que em discussões como essas, nos deparamos com experiências e perspectivas diversas, que proporcionaram importantes momentos de reflexão e de aprendizado. As formações podem fornecer ferramentas significativas, que contribuem para o desenvolvimento de competências que alimentam o currículo pessoal e profissional.

Considerando as relações entre as dimensões pessoais e profissionais na produção de identidade dos professores, Nóvoa (2009, p. 28) defende a necessidade de uma formação construída na profissão, isto é, articulada com as dinâmicas da escola e com o cotidiano dos professores, atenta a cinco disposições essenciais para a definição desse profissional, são elas: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

No terceiro encontro, com a presença de oito professores, conversamos sobre as contribuições da Formação de Professor, principalmente em serviço e a relação com a prática pedagógica. Vocês acham que as formações auxiliam na sua prática cotidiana? Como poderíamos planejar prevendo a presença do estudante com DI na sala?

Demonstramos, a seguir, como se expressaram os professores, por meio do recorte de um diálogo que se estabeleceu no grupo.

> P1 pensar nesses conceitos é refletir como as ideias apresentadas podem colaborar para um planejamento que atenda uma sala de aula heterogênea, principalmente referente às adaptações. (informação verbal)
> P7 Formação tem de monte, a questão é: a formação é divulgada com antecedência? Há espaço para formação em trabalho utilizando estes espaços ofertados? Há associação entre a formação e a prática? (informação verbal)
> P2 Formação não garante a prática. (informação verbal)
> P4 é sobre isso ..., refazer as práticas e se predispor a aprender. (informação verbal)
> Pesquisadora: Reflita como as ideias apresentadas podem colaborar para um planejamento que atenda uma sala de aula heterogênea? E sobre as Práticas.

> P1 Coordenador pode auxiliar na seleção das atividades que estejam mais relacionadas com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com DI quanto a aquisição da escrita. (informação verbal)
> P2 muito bom! (informação verbal)
> P2 E formação também, incluindo-se, neste caso, o professor especialista Professor de Matemática, PAP, AEE. (informação verbal)
> P3 necessitamos diversificarmos nossas aulas, em atividades significativas a realidade deles, ter um novo olhar e uma nova forma de ajustar atividades dos alunos deficientes, observando suas características e não a deficiência. (informação verbal)
> Pesquisadora e quais materiais poderiam favorecer esses ajustes.
> P6 Acho interessante também discutir e apresentar os diversos materiais que podem auxiliar nesta questão. Material dourado e etc. (informação verbal)
> P8 Difícil opinar no ciclo dos outros....kkkk. (informação verbal)
> P2 Atividades como Sim... jogos matemáticos e aplicativos. (informação verbal)
> P1 Indicação de site com jogos. (informação verbal)
> P5 Na JEIF discutimos que Na escola já há vários. (informação verbal)
> P3 Os aplicativos, como o P2 falou. (informação verbal)
> P4 Materiais do cotidiano. (informação verbal)
> P1 Depende das especificidades da criança. Tem criança que aprende contando objetos. (informação verbal)
> P4 Acredito que a calculadora poderia não contemplar todos os participantes. (informação verbal)
> P1 Gincana, Podcast. (informação verbal)

Dois professores problematizam que a escola atual está centralizada numa política assistencialista, e que a escola se preocupa com muitas coisas que não são de responsabilidade da Educação. Porém essa fala não mobilizou outras discussões.

Ainda sobre as queixas, em sua maioria os professores concordam que o pós-pandemia tem sido muito difícil para Educação. Que os estudantes voltaram muito indisciplinados e os estudantes com deficiência muito perdidos, sem rotina, ações que tem demandado agressividade, falta de limites, dificultando assim o trabalho docente.

Os professores apresentam que na formação continuada o coordenador pode auxiliar na seleção das atividades que estejam mais relacionadas com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com DI, que apresentam dificuldades de escrita, trazem também o interesse em discutir e apresentar os materiais diversos que podem auxiliar, a necessidade de diversificação dos materiais.

O uso de materiais concretos, tecnologia, bem como a necessidade de intensificação dessas discussões na formação em serviço.

De acordo com Gatti (1993 *apud* MAINART; SANTOS, 2010, p. 3):

> A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. A simples presença de novas tecnologias

> na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações.

Quanto à tecnologia, a referida autora aponta o aprimoramento do trabalho pedagógico, a qualidade do ensino e o favorecimento visando à aprendizagem de todos os estudantes.

Outro ponto tratado nos encontros pedagógicos foi à elaboração de planos de ensino inclusivos, ou seja, um planejamento de aula capaz de responder às necessidades educacionais dos estudantes presentes na aula e, mais especificamente, daqueles com DI. Nesse contexto, foi solicitado aos professores participantes que elaborassem um plano de ensino, considerando um conteúdo de sua disciplina, e a presença de estudantes com DI em sua sala. Dos 16 participantes da pesquisa, oito professores entregaram o plano de aula, uma das professoras entregou dois planos, e um professor preferiu entregar o plano anual.

Os professores demonstraram concordar que o planejamento de aula é de fundamental importância para que se atinja êxito no processo de ensino-aprendizagem. A sua ausência pode ter como consequência aulas monótonas e desorganizadas, desencadeando o desinteresse dos estudantes pelo conteúdo e tornando as aulas desestimulantes.

De acordo com Libâneo, (2008, p. 221) "[...] o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino".

Em síntese, segundo o grupo participante, o "Plano de aula" deve ter clareza e objetividade, com atualização periódica, conhecimento dos recursos disponíveis da escola; noção do conhecimento que os alunos já possuem sobre o conteúdo abordado; articulação entre a teoria e a prática; utilização de metodologias diversificadas, inovadoras e que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem; sistematização das atividades com o tempo; flexibilidade frente a situações imprevistas; realização de pesquisas buscando diferentes referências; elaboração de aulas de acordo com a realidade sociocultural dos estudantes.

Referente aos planos de aula, percebemos que os educadores, muitas vezes, passam horas fazendo planos de aula para seus estudantes com DI, sendo que necessitam fazer o plano para a turma e pensar em objetivos, estratégias ou metodologias que alcancem as especificidades de todos os estudantes. Além desse esforço e gasto de energia, gera uma insatisfação quando esses planos não resultam em aprendizado concreto.

Para a realização de estratégias pedagógicas inclusivas, discutimos que o ponto de partida deve ser o próprio estudante. É preciso empenhar-se em conhecê-lo, suas potencialidades e limitações. A partir do seu repertório e dos seus eixos de interesse, torna o processo de ensino-aprendizagem muito mais espontâneo, prazeroso e significativo. Vale ressaltar a importância de se observar as barreiras existentes e investir na diversificação de estratégias pedagógicas.

Um plano de aula que contemple os estudantes, que tenham estratégias diversas para possibilitar em seu contexto todas as formas de compreender, um plano que fomente a participação de todos. Que utilize as potencialidades de cada criança a seu próprio favor! E que "TODOS" estejam envolvidos como o mesmo saber planejado por um professor que conhece sua turma, suas crianças e sabe o que cada um precisa.

Como apontamos, oito professores entregaram seus Planos de Aulas a partir de um roteiro proposto pela pesquisadora, sugerindo que os planos fossem organizados considerando-se alguns itens: identificação da disciplina e ano escolar, contextualização, objetivos, materiais e recursos, metodologia ou etapas das atividades, avaliação, resultados, comentários, competências gerais e referências. Separamos alguns planos para ilustrar o trabalho de três dos professores e, inicialmente, apresentamos um quadro sintético sobre os componentes que deveriam compor o Plano de Aula (Quadro 7).

Quadro 7 – Síntese de Planos de aulas apresentados pelos professores participantes da pesquisa

Etapas do Plano	**Plano 1**	**Plano 2**	**Plano 3**
Disciplina	Ciências	História	História
Duração	5 aulas	10 aulas	Anual
Etapa escolar	8º ano ciclo autoral	7º ano ciclo autoral	7º ano e 8ºano
Objetivos	Disponibilizar conteúdo para os alunos ou uma prática pedagógica que objetive a criação de um podcast junto com eles	-Compreender a importância das especiarias orientais e as novas rotas comerciais para o fortalecimento das cidades e surgimento de uma burguesia comercial. -Compreender as dificuldades das viagens marítimas no século XV e sua importância para o intercâmbio cultural;	Atender às necessidades educacionais especiais do aluno, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. Levar o aluno a aprender os conteúdos curriculares de maneira mais ajustada às suas condições individuais;

Etapas do Plano	Plano 1	Plano 2	Plano 3
		- Analisar as consequências dos intercâmbios entre os povos dos continentes europeus, africanos e asiáticos e americanos. - Compreender as grandes navegações como um desdobramento do surgimento do sistema capitalista na Europa.	Desenvolver a capacidade que o aluno tem para aprender com ações adaptativas; Propiciar a participação integral do aluno em um ambiente rico de oportunidades com resultados favoráveis, pois não é necessário que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração. Enfatizar capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade: desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa etc. Encorajar, estimular e reforçar a comunicação, a participação, o sucesso, a iniciativa e desempenho do aluno; Alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares. Selecionar um método mais acessível para o aluno; Atuar para eliminar sentimentos de inferioridade, menos valia e fracasso.
Materiais e recursos	Computador ou celular e ferramentas para edição; Microfone	Livro didático e paradidático Lousa Tela Guache Word (digitação de textos) Mapas Vídeos Dado	Livro didático e paradidático Lousa Word (digitação de textos) Mapas Vídeos
Metodologia	Definir o objetivo do podcast; escolher o tema, o formato e os participantes; criar um	1º Leitura compartilhada entre os alunos leitores e não leitores. 2ºRoda de conversa.	Aula invertida; Pesquisas; Videoaulas de autoria; Filmes;

Etapas do Plano	Plano 1	Plano 2	Plano 3
	roteiro e ensaiar; gravar em ambiente silencioso e editar. Disponibilizar conteúdo para os alunos ou uma prática pedagógica que objetive a criação de um podcast junto com eles? Essa simples pergunta muda completamente a forma como o seu podcast deve ser pensado e planejado. E isso deve sempre nortear o seu planejamento para o podcast.	3º Produção de texto para compor os cartões dos jogos de tabuleiro.	Aula expositiva; Atividades presenciais e postadas no Google sala de aula se houver necessidade. Sequência didática.
Avaliação	Participação dos estudantes.	Avaliação dos dados históricos apresentados, produção de texto e jogabilidade. Autoavaliação: após a apresentação para a turma, cada grupo analisa a participação de cada membro do grupo durante o desenvolvimento do trabalho atribuindo a nota a si mesmo, porém o grupo precisa ratificar ou retificar esta nota com argumentos válidos e justificáveis. Exercitar o diálogo e promover o respeito ao outro.	Atividades em grupo e individual. Avaliação mensal e bimestral. Participação nas atividades (processual e contínuo)
Resultados	Qualidade do texto em relação à oralidade, opiniões sobre o produto final, divulgação para outras turmas	-Interação entre todos os alunos da turma. -Inclusão dos alunos. -Respeito às individualidades. -Valorização das competências e habilidades que os alunos possuem. - Aprender enquanto brinca.	Restabelecer os vínculos afetivos e sociais com os educandos; Oportunizar momento de reconhecimento da sala de recursos como espaço de acolhimento e bem-estar; Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos; Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório

Etapas do Plano	Plano 1	Plano 2	Plano 3
			antecipatório do processo de alfabetização; Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.
Competências Gerais	(EF35LP07) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores; a finalidade ou o propósito; a circulação; o suporte; a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto. Processos de variação linguística EF35LP02) Identificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes.	-Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral) e visual. -Argumentar com base em fatos e informações de fontes confiáveis. -Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. -Criar estratégias. - Trabalhar inteligência emocional: saber ganhar ou perder.	Eliminar conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, definidos para o grupo de referência do aluno, em razão de suas deficiências ou limitações pessoais. A supressão desses conteúdos e objetivos da programação educacional regular não deve causar prejuízo para a sua escolarização e promoção acadêmica. Promover o registro documental das medidas adaptativas adotadas, para integrar o acervo documental do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a discussão referente às práticas pedagógicas se mostrarem inclusivas, apresentamos dois planos e de aula e um plano de ensino, que trabalham metodologias muito inovadoras, recursos tecnológicos e metodologias ativas como gamificação, aula invertida, audiovisual, saindo um pouco do campo tradicional, muito embora a preocupação reside em desenvolver um campo específico destinado aos ajustes curriculares dos estudantes PAEE como demonstrado no 3º plano. Algumas pesquisas mostram que essa insegurança dos professores em trabalharem o mesmo conteúdo com os estudantes PAEE são descritas por eles pelo fato de que não tiveram, durante sua formação, ensino para lidar com deficiências. A explicação para tal defasagem é que a educação especial ainda é uma área relativamente "recente" e pouco explorada nos cursos de licenciatura. Por isso, os docentes e os governantes

precisam entender a importância do professor na educação inclusiva e buscarem alternativas para especialização.

Plano 1: Como forma de elucidar as etapas da atividade pedagógica proposta pelo autor deste trabalho, foi elaborado um plano de ensino por um professor de Ano ou Ciclo: 8º ano ciclo autoral. Disciplina envolvida: Ciências. Duração: 5 aulas (APÊNDICE G). Neste plano, são detalhadas as estratégias que foram adotadas pelo professor durante o decorrer das aulas, bem como seus objetivos e recursos utilizados.

Figura 2 – Podcast doação de órgãos[17]



Fonte: (DOAÇÃO..., 2022).

O trabalho com *podcast* apresentado no plano de aula sugere etapas que possivelmente estimulam à curiosidade, criatividade e protagonismo dos estudantes.

A definição dos campos conceituais se deu por meio da busca de diálogo do documento Direitos de Aprendizagem dos Ciclo Autoral (SÃO PAULO, 2018) com as discussões trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As competências gerais desenvolvidas pela professora privilegiaram a construção da oralidade, o que, possivelmente, pode potencializar a participação também daqueles estudantes que, porventura, ainda não tenham adquirido a competência da escrita alfabética.

[17] O *Podcast* Doação de Órgãos pode ser conferido em: https://anchor.fm/max-eduardo2/episodes/Doao-de-rgos-e1j12gn

Nessa perspectiva educacional, as parcerias são essenciais e demandam o trabalho colaborativo dos estudantes. As atividades em grupo, organizadas em ambientes favoráveis, acolhedores, estimulantes, desafiantes e adequados as necessidades dos estudantes, certamente podem estimular mais facilmente a participação de todos.

O uso da tecnologia e das pesquisas que envolvem diferentes vozes e visões, oferecendo várias possibilidades de apropriação, criação, divulgação e sistematização de saberes, o corrobora para reforçar os conceitos orientadores de educação integral, equidade e educação inclusiva.

A professora se coloca como mediadora quando propõe que o texto seja Planejado com a ajuda do professor.

Como complemento o professor considera que são ganhos as etapas a seguir:

1. sintetizar o conteúdo aprendido em áudio ajuda os estudantes a elaborar melhor o conhecimento, enquanto trabalham na tarefa de traduzi-lo em uma linguagem simples e objetiva;
2. incentivar a atuação em equipe, já que o formato dos podcasts favorece o trabalho colaborativo, tanto nas etapas de pesquisa e apresentação, quanto nas de locução e veiculação.

A distribuição gratuita e livre também facilita o compartilhamento de conhecimentos e troca de ideias e pode funcionar como mecanismo de gestão do conhecimento dentro da instituição de ensino ou aberto ao público.

Em complemento ao plano, é possível descrever de forma sucinta as etapas pelas quais a atividade passou, são elas:

- Sensibilização dos estudantes: nesta etapa, que foi realizada durante as primeiras duas aulas, o professor trabalhou com os estudantes o que é a mídia *podcast* e como eles podem usufruir desse tipo de mídia para complementar o aprendizado de sala de aula. Além disso, foi nesse período que o professor tentou motivar os estudantes a produzirem seus *podcast*;
- Verbalização e desinibição: nesta etapa, que ocorreu ao longo das aulas que antecederam à gravação do *podcast*, o professor trabalhou com os estudantes a verbalização de suas opiniões e a desinibição frente aos colegas. Essa atividade foi realizada por meio de sessões que tiveram como base a audição de alguns *podcasts*

ou a leitura de textos. Ao final desta etapa, e antes da seguinte, foi realizado um pré-teste, cujo objetivo foi elucidar os conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva dos estudantes que participaram da aula;

- Elaboração da pesquisa bibliográfica: a elaboração da pauta utilizada para a gravação do *podcast* foi construída com base em uma pesquisa bibliográfica realizada pelos estudantes;
- Produção dos *podcasts*: após a elaboração da pauta, os estudantes foram convidados a gravar seus podcasts. Para tanto, o professor falou da importância do uso de celular. Ao final, os estudantes editaram seus *podcasts* no laboratório de informática educativa, adicionando a eles trilha sonora, eliminando possíveis erros de gravação e privilegiando os conteúdos que consideraram mais adequados;
- Avaliação da aprendizagem dos estudantes: de modo a buscar indícios de que a aprendizagem foi significativa, o professor solicitou que os grupos elaborassem produção textual em forma de fragmentos. O modelo da atividade avaliativa que foi aplicada junto aos estudantes. Em complemento a isso, o professor solicitou que cada grupo apresentasse seu episódio de *podcast* e fizesse considerações sobre a atividade de forma verbal na frente dos demais colegas. Além disso, o docente investigou antes do início da prática pedagógica, o conhecimento dos estudantes acerca da mídia.

As metodologias apresentadas pela professora estão claras, traz, conforme já discutido, estratégias que favorecem a participação de todos os estudantes, e o fato de a professora investigar previamente o conhecimento, possibilita refletir em alguns ajustes para ser realizado, tais como a eleição de escriba no grupo e o ensaio para a exposição oral. Estratégias que facilitariam a participação dos estudantes com defasagem na escrita, dificuldade de fala etc.

Plano 2: apresentado pela professora, trabalha com a "PRÁTICA: Grandes Navegações – aula gamificada", 7º ano ciclo autoral, disciplina envolvida História, com duração: 10 aulas (APÊNDICE H). Neste plano são detalhadas as estratégias que foram adotadas pelo professor durante o decorrer das aulas, bem como seus objetivos e recursos utilizados (Figura 3).

Figura 3 – "As grandes Navegações"



Fonte: Stoodi (2021).

A gamificação e os jogos educativos digitais se tornaram tendência educacional, visam tornar as aulas mais atraentes e produtivas para os estudantes, trata-se de iniciativa benéfica para os estudantes PAEE, conforme explicitado pelas próprias professoras autoras do plano.

Na construção dos jogos, o fortalecimento da criatividade e atenção são fundamentais para a percepção e para a aprendizagem, bem como a socialização, a competição sempre ajuda a quebrar a rotina da sala de aula. Outro fator de favorecimento a participação de todos os estudantes é que os jogos podem ser ajustados à necessidade individual.

As professoras pensaram numa atividade colaborativa. Esclareceram que “como os conteúdos trabalhos em história são muito distantes, temporalmente, dos estudantes sempre buscou meios para aproximar/relacionar os fatos históricos estudados com o cotidiano”. (informação verbal)

As etapas de desenvolvimento favoreceram também a oralidade através das rodas de conversas. Explicitam que o trabalho colaborativo entre a professora de História e a professora da SRM pode possibilitar muito avanços aos estudantes com DI que ainda não estavam alfabetizados.

Considerando o plano de aula proposto, mas, também, visando ampliar a reflexão, trouxemos resumidamente alguns elementos da sua implementação, são eles:

- Pesquisa sobre o tema Grande Navegações, leitura compartilhada entre os membros do grupo sobre o tema, roda de conversa e produção de texto.
- Elaboraram o tabuleiro de jogo e decoraram com o imaginário.
- Os cartões com o contexto histórico das Grandes Navegações.

Segundo as professoras, as competências gerais desenvolvidas são:

- Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações.
- Comparar as Navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI habilidades associadas ao Currículo da Cidade.
- Identificar os fatores que motivaram a expansão marítimo-comercial da Europa.
- Destacar a importância das especiarias no mercado europeu.

As professoras utilizaram como metodologia: Leitura de textos, vídeo, produção de textos, desenho, criação de jogo de tabuleiro. (Os jogos de tabuleiros utilizados como superfícies planas e pré-marcadas como o xadrez, com desenhos ou marcas de acordo com as regras envolvidas em cada jogo específico).

Os dois planos de aula apresentam situações em que os estudantes participam das discussões que orientam o que pesquisar, e as professoras apresentaram diversas alternativas de fontes possíveis para consulta e coleta de dados, possibilitando na sala de aula as descobertas dos diferentes grupos.

O próximo plano apresentado é “plano de ensino anual”, (APÊNDICE I) o professor expõe de forma muito generalista, porém delimitando o espaço de ajustes pedagógicos e metodológicos para os estudantes PAEE. Apresenta discussões que não estão muito claras ao leitor.

O professor descreve objetivos como encorajar, estimular e reforçar a comunicação, a participação, o sucesso, a iniciativa e desempenho do aluno; Alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares. Selecionar um método mais acessível para o aluno, porém não explicita como serão realizadas essas iniciativas. Apesar de um planejamento inclusivo ser aquele que se mostra flexível, dinâmico, não linear, com estratégias diversificadas e baseadas nas habilidades e necessidades de cada um, não há necessidade de destacar campo específico para os estudantes PAEE.

Os professores envolvidos demonstram preocupação no desenvolvimento de planejamentos que sejam capazes de não deixar ninguém para trás, porém esse processo precisa acontecer de forma natural e confortável, tanto para o professor quanto para o estudante. O trabalho coletivo e diversificado proporciona o aprendizado e a vivência entre os grupos de estudantes. Em relação aos estudantes com DI que já são alfabetizados e acompanham o ritmo da turma, poucas adaptações são necessárias, dessa forma as avaliações devem ocorrer de acordo com os próprios avanços dos estudantes e sem critérios comparativos.

Nos últimos anos tem-se percebido o crescente uso das novas tecnologias em todos os âmbitos sociais. Mas, afinal, o que é tecnologia? Segundo Bueno (2006) "[...] é um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida". De acordo com essa definição, verifica-se, que a tecnologia vai muito além de meros equipamentos, ou seja, ela permeia toda a nossa vida.

É importante destacar que enquanto o uso da tecnologia na educação ainda pode ser discutido, o seu uso na educação inclusiva torna-se importante ferramenta, haja vista que estudantes precisam desse meio para aprender, mostrar seu potencial, pois as tecnologias além de possibilitar aprendizagem significativa aproximam e fortalecem a relação do professor com o estudante.

Possibilitou compreender que a estrutura física e os profissionais em educação estavam um pouco preparados, embora, ainda que timidamente, para enfrentar juntos com esses estudantes seus obstáculos, dando o suporte necessário, considerando suas diferenças e possibilitando a garantia ao direito de igualdade e equidade, todavia […] para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, devendo firmar a convivência no contexto da diversidade humana, bem como aceitar e valorizar a contribuição de cada um conforme suas condições pessoais (BRASIL, 1998, p. 18).

Importância de repensar os espaços de aprendizagem nas escolas, só será possível através de um trabalho conjunto, coletivo, comprometido, numa visão sistêmica, que permita a construção de um processo educacional mais igualitário e democrático, pautado no ideal de uma "Escola para Todos".

Considerando o exposto, sem dúvida a relevância de destacar a qualificação dos profissionais da educação constitui-se em preocupação pertinente na busca de alternativas que propiciem o refinamento do trabalho educativo. Não obstante, neste estudo entendemos que a qualificação de professores envolve apenas cursos optativos, alheios à prática do professor e a dinâmica da sala de aula. Diante disso, a formação em serviço ou formação pode representar

uma possibilidade promissora, especialmente para os professores que não têm outras oportunidades devido ao acúmulo de funções de formação fora do seu ambiente de trabalho.

7.1.4 Pesquisa documental

Apresentamos os documentos produzidos pela SME-SP. Os documentos analisados foram produzidos no período entre 2018 e 2020.

Justificamos a seleção desse período por corresponder ao período posterior à publicação de documentos norteadores para a implementação do Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019a) já comentados anteriormente na Fonte documental (Quadro 8).

Quadro 8 – Descrição dos Documentos produzidos pela Rede Municipal de Educação

PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS da SME-SP		
Documento	**Ano de Publicação**	**Objetivo**
Coleção de Orientações Didáticas do Currículo da Cidade do Ensino Fundamental	2018	Visam subsidiar o trabalho dos professores e coordenadores pedagógicos da Rede, apontando alguns indícios didáticos que articulam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento às práticas possíveis de sala de aula.
Currículo da Cidade de São Paulo	2019	O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade.
Orientações Didáticas do Currículo da Cidade Projetos de Apoio Pedagógico Recuperação de Aprendizagens tem o compromisso com a aprendizagem	2020	O presente material tem por objetivo apoiar tais demandas, em articulação constante ao que se propõe na formação continuada, e as ações desenvolvidas, favorecendo a autonomia didática dos docentes do Projeto de Apoio Pedagógico (PAP).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os referidos documentos produzidos pela Rede Municipal de Educação de São Paulo reafirmam o compromisso da rede em promover a total participação de todos, bem como com a garantia do apoio necessário para exercitar os seus direitos e as liberdades fundamentais.

Para construção dos documentos foram realizados Grupos de Trabalhos (GT) que durante o processo colaborativo propuseram ações capazes de contemplar a realidade tão diversa dos territórios onde estão alocadas as escolas.

Considerando que todos os profissionais que atuam nas UE são educadores e educadoras, os documentos também são destinados aos auxiliares técnicos de educação, agentes educacionais, diretoras, diretores, assistentes de direção, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, professoras e professores.

É fundamental que todos os educadores estejam atentos e sejam atuantes na promoção do direito à educação de todos.

Os documentos apresentados estão em consonância com a tríade: **Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva**, e dialogam com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, da Agenda 2030, apresentando as pontes existentes. Esses são os princípios que norteiam todas as práticas escolares no que diz respeito à formação dos sujeitos em sua complexidade, a garantia de que todos são capazes de aprender dadas as condições adequadas e a consideração das especificidades de percursos da aprendizagem. A preocupação da rede municipal de ensino é que nenhum estudante seja deixado para trás em sua trajetória acadêmica.

Em todos eles estão reafirmados os compromissos assumidos pela rede no que se refere à equidade, à inclusão e à integralidade dos sujeitos. E indicam políticas curriculares específicas para as populações que têm tido os seus direitos historicamente não atendidos. Essa atitude é fundamental para a elaboração e implementação de práticas pedagógicas nas UE, visando romper com as discriminações, o racismo, os preconceitos e propiciar para todos variados modos de convivência. Prerrogativas fundamentadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e na Portaria nº 8.764 (SÃO PAULO, 2016a), regulamentada pelo Decreto nº 57.379 (SÃO PAULO, 2016b) que "Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva".

Apresentam volumes de "Orientações didáticas do currículo da cidade – Ensino Fundamental" (SÃO PAULO, 2018) para os componentes de Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática e

Tecnologias para Aprendizagem, Povos Migrantes, Currículo da Cidade Povos Indígenas e Orientação Didática recuperação de aprendizagens.

Além disso, foi elaborada versão específica para atender às demandas do Coordenador Pedagógico frente aos desafios de articulação com esses documentos curriculares na escola. Assim, as "Orientações Didáticas" (SÃO PAULO, 2019b), constituem-se como mais um documento que busca dar suporte às ações de implementação desta Rede Municipal de Ensino.

No início de 2019 foi publicado o "Currículo da Cidade de São Paulo" (SÃO PAULO, 2019a). Buscando alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. O portal da SME apresenta versão do "Currículo Digital da Cidade de São Paulo" disponível *on-line* para consulta, inspiração e aplicação em sala de aula, transformando-se em um material vivo e dinâmico.

O documento contempla a valorização dos sujeitos e a heterogeneidade, considerando a Educação Inclusiva e integral, no qual também estão pautadas as discussões nessa dissertação.

Pensar na proposta de um currículo inclusivo é, sem dúvida, um movimento que demanda a contribuição de todos os partícipes de uma Rede tão grande como a destacada como objeto de estudo neste trabalho.

A qualidade dessa ação está na valorização da heterogeneidade dos sujeitos que estão matriculados nas unidades escolares da Prefeitura de São Paulo. Visam também a participação dos educadores representantes de uma concepção de educação que rompe com as barreiras que impedem os estudantes estigmatizados pela sociedade, por sua diferença, de ter a oportunidade de estar em uma escola que prima pela qualidade da educação.

"Orientações Didáticas do Currículo da Cidade Projeto de Apoio Pedagógico Recuperação de Aprendizagens" (SÃO PAULO, 2019c), outro documento importante da SME, tem o compromisso com a aprendizagem firmado no "Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental". Nele se prevê que bebês, crianças, adolescentes e adultos "[...] são sujeitos de direito" que devem opinar e participar das escolhas, capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas. Para tanto, políticas públicas precisam "olhar" para aqueles que necessitam de tempos e condições distintas para construir os conhecimentos escolares.

Diante da vasta bibliografia exposta, podemos notar a preocupação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com as aprendizagens dos estudantes nela matriculados,

porém nos traz reflexões de como toda essa literatura tem chegado aos professores e, de fato, contribuído com suas ações na sala de aula. Será que todos esses princípios vêm sendo de fato praticados dentro das escolas da rede?

E porque será então que, diante de tantas preocupações, ainda podemos encontrar tantas angústias e dificuldades no dia a dia do professor?

Podemos perceber na fala de alguns professores participantes da pesquisa que as formações continuadas dentro da escola discutem os documentos elencados e procuram adequar as realidades trazidas nos seus territórios, porém, ainda esbarram em atitudes do seu corpo docente em transpor a teoria para sua prática.

7.1.5 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

Na ocasião do término do estudo, para contribuir com a constituição de espaços inclusivos, foi idealizado, elaborado e será divulgado um "Caderno Digital", que poderá ser acessado *on-line*, não apenas pelos professores participantes da pesquisa, mas por todos os professores que atuam na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

O "Caderno Digital" será apresentado em ambiente *on-line* com utilização da linguagem hipertextual na sua organização. Nele serão apresentadas as práticas pedagógicas identificadas como inclusivas e propostas de ações de natureza pedagógica que possam ser concretizadas nas escolas da rede municipal de ensino e que permitam o desenvolvimento de novas práticas didáticas com perspectiva inclusiva.

Figura 4 – Capa do Caderno Compartilhando Práticas Pedagógicas Inclusivas



Fonte: (SOUZA, 2022[18]).

[18] A proposta do Caderno de Práticas pode ser visualizada em: https://online.fliphtml5.com/lcszx/vels/?16608352241722

Salientamos que oito professores que responderam o questionário enviaram o seu planejamento de uma prática desenvolvida em sala de aula, e que consideraram a participação de todos os estudantes. Entre os planos enviados, um dos professores preferiu enviar o plano anual que foi desenvolvido neste ano corrente, no qual destaca como serão as abordagens para contemplar a participação dos estudantes com deficiência intelectual.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores, em especial os percursos formativos continuados e em serviço, é tema que constantemente tem ocupado espaço significativo na produção científica, além de bastante discutido por pesquisadores atualmente pela importância da temática para a Educação. Há de se considerar que a formação é reconhecida como um dos pontos fundamentais na constituição de novos espaços escolares quando se almeja uma educação de qualidade para todos.

Quando se trata de formação em serviço na PMSP, ficou claro que essas acontecem nos horários coletivos dos professores das escolas municipais da Prefeitura de São Paulo, através do Projeto Especial de Ação (PEA), que se constitui o principal instrumento de formação em serviço, porém, pode ser desenvolvido de maneira diversa da que fora concebido.

As portarias sobre os PEA são publicadas periodicamente, de maneira a possibilitar o desenvolvimento dos projetos de forma coerente com a realidade atual.

Percebemos nas respostas ao questionário que os professores reconhecem a importância dos estudos durante as Jornadas Especial de Formação, uma vez que nesse espaço são discutidos temas que vão ao encontro à resolução de desafios do cotidiano da sala de aula, considerando-se que a JEIF é realizada por eles próprios, juntamente com os coordenadores pedagógicos, no início do ano, mediante a elaboração da proposta de formação continuada do "Projeto Especial de Ação". É o grupo que escolhe os temas, elenca as referências que poderão ser estudadas ao longo do ano letivo, com o objetivo de socializar as experiências, aproximando uma prática reflexiva do que almeja no contexto da realidade de cada um dos territórios educacionais paulistanos, bem como os anseios de efetivação do currículo a partir do PPP de cada unidade. Este é um aspecto importante a se considerar: a formação continuada no espaço onde a ação educativa se desenvolve, a partir de dificuldades encontradas e apresentando sugestões ao trabalho pedagógico, promove a percepção da relação intrínseca entre o conhecimento teórico e a prática, bem como a retroalimentação entre estes.

Concluímos, também, que a RME-SP traz em seu acervo atual discussões de temas muito pertinentes para a promoção de práticas para a diversidade, porém, ainda esbarram em questões saudosistas dos professores em relação ao modo em que foram ensinados, e esses discursos acabam por contaminar os professores que ingressaram há pouco tempo na rede. Por essa razão, o trabalho do CP se torna imprescindível para a constituição de estudos realizados pelo grupo.

Os documentos da RME-SP têm apresentado, de forma espiral, discussões que buscam atender temas emergentes, tais como a integralidade do sujeito e a educação inclusiva como articuladora das diversas experiências educativas que os estudantes podem viver dentro e fora dela, a partir de intencionalidade clara que favorece as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral. Para a educação integral é fundamental que a questão da multidimensionalidade[19] dos sujeitos esteja contemplada em todos os aspectos do processo de ensino aprendizagem, garantindo interações e estratégias que assegurem o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também social, emocional, físico e cultural.

Portanto, é nesse contexto que, a partir de 2015, inicia-se a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual norteará a educação brasileira em todas as áreas do conhecimento, de forma ampla, mas respeitando as diversidades e a cultura local. Nesse sentido, o município de São Paulo apresentou, em dezembro de 2017, um Currículo para toda a Rede Municipal de Ensino.

São Paulo sempre se fez presente na Educação brasileira, contribuindo de forma determinante para a construção de um ensino que garantisse o acesso e a aprendizagem de todos. Entretanto, tal qual o próprio país, apesar de documentos, decretos e leis, um currículo que contemplasse todas as escolas da rede, foi, durante muito tempo, apenas uma meta. Apesar disso, sempre houve grande esforço por parte de seus educadores para a universalização e a democratização do ensino.

O Currículo da Cidade, disponível no portal da SME, proposto para o ensino fundamental e elaborado por área de conhecimento, para cada componente curricular, apresenta as diretrizes para a implementação do novo currículo da cidade. Esse documento, organizado em duas partes, apresenta na Parte 1 – Introdutória – conceitos e concepções que norteiam e perpassam sua construção. Já a Parte 2, organizada por componente curricular, discorre sobre sua organização curricular por ciclos, de acordo com os objetivos da rede municipal e em consonância com a fundamentação teórica desenvolvida na introdução. Sobre sua finalidade, encontramos: O Currículo da Cidade foi construído para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive os que necessitam de atendimento educacional especializado – aqueles que têm algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Aplica-se, também, a crianças e adolescentes de diferentes origens étnico-raciais, além de imigrantes e refugiados de vários

[19] Cf. (BASÍLIO, 2016).

países. Portanto, o documento tem como base três conceitos orientadores: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva.

A palavra currículo é muito familiar a todos nós que trabalhamos nas escolas e nos sistemas educacionais. Devido à familiaridade com o termo, às vezes deixamos de refletir com cuidado sobre o seu sentido. Diferentes entendimentos frequentemente parecem denominar o que entendemos por currículo: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos estudantes; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. Dessa forma, as reflexões e discussões sobre currículo não podem deixar de recorrer aos documentos oficiais de RME, nos quais se encontram os subsídios e sugestões sistematizadas para o trabalho pedagógico escolar.

Quanto às concepções e conceitos, verificamos que: na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância (SÃO PAULO, 2015, p. 8). O currículo do Ensino Fundamental considera a organização dos tempos, espaços e materiais que contemplem as vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar e a integração de saberes de diferentes Componentes Curriculares, em permanente diálogo. Além disso, retoma os pressupostos de outro documento da própria rede municipal – "O Currículo Integrador da Infância Paulistana" (2015). O documento ainda faz referência aos Direitos de Aprendizagem de todos os estudantes: o direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que os estudantes tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania. Assim sendo, o Currículo da Cidade define Matriz de Saberes, com a qual as Áreas do Conhecimento devem se comprometer em cada ciclo do Ensino Fundamental.

Para garantia desses direitos, o documento fundamenta-se em marcos legais, convenções, planos, conferências e documentos relevantes, indo além dos componentes curriculares. Outra inovação que se observa no documento refere-se à Matriz de Saberes, que tem por propósito: formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável. Ademais, orienta o que

crianças, adolescentes e jovens devem aprender e desenvolver ao longo dos seus anos de escolaridade.

Em síntese, o documento – "Currículo da Cidade de São Paulo", do qual destacamos alguns tópicos, evidencia a preocupação da rede municipal de educação com uma educação de qualidade e que garanta o aprendizado de todos seus estudantes. Para sua implantação e viabilização, além dos aspectos já destacados, merecem ênfase ainda a elaboração e/ou revisão dos Projetos Político Pedagógicos, a formação de professores, os materiais didáticos e o processo avaliativo.

Destaque-se, ainda, que apesar dos professores perceberem a presença excessiva de leituras de documentos construídos pela rede, a relação desses documentos com a prática ainda é bem pequena durante as formações.

Ocorre que, em alguns momentos, essas ações formativas ficam desvirtuadas e as discussões sobre a prática docente se transformaram em dificuldades que se arrastam ao longo de anos, tais como a indisciplina de estudantes, a não participação das famílias, despreparo de professores para a intervenção pedagógica junto aos estudantes PAEE e a busca incessante de justificar as condições deles por meio de laudos e diagnósticos médicos. Quando, de fato, deveria existir diálogo sobre todos os estudantes, sobre as situações e as intervenções plausíveis por parte dos professores.

A SME também oferece cursos optativos, mas sob a alegação de ser fora do horário de trabalho, alguns professores alegam dificuldade em participar dessas formações, notamos por meio dos registros documentais, que muitos professores se inscrevem nos cursos, porém, não concluem, inviabilizando, muitas vezes, oportunidade de vários outros que gostariam de participar e não foram contemplados.

Percebemos a necessidade iminente de discussões e reflexões que apresentem apontamentos ou direcionadores na tentativa de desenvolver propostas educacionais inclusivas principalmente no Ensino Fundamental.

A formação continuada é um desafio para a melhoria da qualidade da educação. Defendemos na presente dissertação que é necessário e urgente, em qualquer área de atuação, refletir sobre novas formas de exercer os saberes necessários para a prática profissional. Para isso procuramos analisar a formação continuada de professores a partir do paradigma do professor reflexivo, indicando de que forma tal paradigma pode se mostrar promissor para pensar os desafios da formação docente continuada corroborando com a teoria apresentada.

Quanto foi esclarecido que a as práticas inclusivas são aquelas que devem contemplar a todos, muitos partiram do princípio de que nem sempre vamos atingir todo mundo. E que

muitas são as dificuldades dos professores dentro das salas de aula. Alguns declaram que é uma profissão muito solitária. Outros ainda disseram que a escola atual está centralizada numa política assistencialista, e que a escola se preocupa com muitas coisas que não são de responsabilidade da educação.

Para compreender a prática pedagógica inclusiva, Ferreira (FERREIRA, M., 2003) afirma que é vital mergulhar no interior do cotidiano escolar para contemplar e interagir com todos e, assim, apreender os componentes subjetivos de suas relações e comportamentos.

Concluímos que nas escolas municipais pesquisadas as práticas pedagógicas não são fixas, são moldadas de acordo com os estudantes. Contudo, os professores ainda apresentam dificuldades de organizar situações de ensino aprendizagem que possam atender, satisfatoriamente, às necessidades educacionais de todos os estudantes, inclusive daqueles com necessidades especiais.

Nas formações de professores deve ser discutida a temática de ajustes no currículo para todo e qualquer estudante que dela necessite, não somente estudantes com DI.

Na perspectiva de escolarização, os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade, inclusive e especialmente com a diversidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais, que apresentam algumas peculiaridades. A diversidade não pode ser utilizada como justificativa para a exclusão dos estudantes PAEE do processo de escolarização.

Os documentos da RME-SP têm apresentado intencionalidade de sistematização de práticas nas escolas e apoiam essas iniciativas através da figura central da formação continuada dentro das unidades escolares que é o Coordenador Pedagógico, muito embora não seja o único.

Apesar dos avanços, existem críticas ao currículo e a sua abrangência considerando a individualidade dos estudantes.

De acordo com o “Guia Formação Cidadã 2018”, material produzido por um curso oferecido pelo sindicato:

> Nos argumentos dos grandes grupos econômicos, pode-se observar uma tendência para que a educação pública tenha enfoque na produtividade e no controle. Especialistas da educação alertam que o desejo de reduzir a educação à lógica competitiva, focada somente em resultados, pode acabar se sobrepondo a elementos essenciais dos processos de aprendizagem. [...] Tais debates nos remetem às discussões anteriores sobre as teorias de currículo, segundo as quais aprendemos que todo currículo requer a escolha/seleção de alguns conteúdos/conhecimentos, mas também exclusão e/ou menos ênfase de outros. Assim, a construção do currículo e sua

> delimitação é também um jogo e disputa de poder, pois o currículo se torna expressão e ferramenta de uma determinada concepção de educação, de escola, em suma, de sociedade. (RICCI; OIKO; MADUREIRA; SILVA, 2018)

Nesse contexto, haja vista que as escolas são ambientes fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, além do aprimoramento das técnicas utilizadas pelos professores, responsáveis por orientar crianças, adolescentes e jovens na busca pelo conhecimento. Porém, atrair e despertar o gosto pelo aprendizado vem se tornando tarefa cada vez mais difícil atualmente considerando a diversidade.

Sendo assim, a ideia é que esses profissionais aprimorem não apenas seu conhecimento formal, mas, também, as competências que facilitam o aprendizado e inspiram todos os estudantes, como didática, empatia e colaboração. Assim, os desafios enfrentados no programa de formação continuada oferecido aos professores pela SME geram estímulo e induzem a uma perspectiva inovadora de capacitação, que poderá se traduzir em breve, na excelência de práticas pedagógicas no âmbito da SME, incluindo aquelas direcionadas aos estudantes com deficiências.

REFERÊNCIAS

A BUSCA por uma sociedade INCLUSIVA | Gregório Duvivier | Papo Rápido | Papo de Segunda. Canal GNT, 2021. 1 vídeo (14 min). Disponível em: https://youtu.be/4ejA8A1_Pg0. Acesso em: 2023.

AGUIAR, B.; CORREIA, W.; CAMPOS, F. Uso da Escala Likert na Análise de Jogos. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES (SBGAMES), 10., 2011, [s.l]. *Anais* [...]. [s.l.], 2011. p. 1-5.

ALVES, A. G. K.; COSTA-HÜBES, T. C. Formação continuada de professores e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: o processo e o produto. *Revista Leitura e Formação: Professores Leitores*, Cascavel, PR, v. 12, n. 23, p. 373- 393, 2011. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/6026. Acesso em: 16 mar. 2019.

ANACHE, A. A; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, SP, v. 11, n. 2, p. 253-274, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000200006. Acesso em: 20 fev. 2023.

ARAGÃO, R. M. R. Aspectos Cruciais da Formação Profissional do Século XXI. SIMPÓSIO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, 5., 2007, Piracicaba. *Anais* [...]. Piracicaba: UNIMEP, 2007. Disponível em: http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/4/109.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

BARBOSA, B. S. B. *Abordagem CTS no atendimento educacional especializado*: práticas de ensino-aprendizagem em ciências para educandos (as) com deficiência intelectual. Orientadora: Wanderléia Azevedo Medeiros Leitão. 2021. 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFPA_a9bc335c39ecedd5b2cb82500af27bcb#details. Acesso em: 20 fev. 2023.

BASÍLIO, A. L. Como pensar um Ensino Médio que promova a equidade? *Centro de Referências em Educação Integral*, São Paulo, 1 ago. 2016. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-pensar-um-ensino-medio-promova-equidade/. Acesso em: 21 fev. 2023.

BELLO, I. M. *Formação superior de professores em serviço*: um estudo sobre o processo de certificação do Magistério no Brasil. Orientadora: Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno. 2008. 294 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-161728/publico/TeseIsabelBello.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

BELTRAN, A. C. V. *Projetos Especiais de Ação*: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. Orientadora: Monica Apezzato Pinazza. 2012. 278 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-

05022013-110554/publico/ANA_CAROLINA_DE_VIVEIROS_BELTRAN_rev.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

BERMUDES, W. L. *et al*. Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. *Revista Vértices*, v. 18, n. 2, p. 7-20, 2016. Disponível em: https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.v18n216-01. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. *Decreto 3956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. *Lei 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil de 2003 a 2016*. Brasília: MEC/SECADI, 2016. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, J. G. S. *Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais*. [*S. l.*], 2006. Projeto de pesquisa.

BYINGTON, O. *O que é que ele tem*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/?pg=dicionarioverbetes&id=328. Acesso em: 19 fev. 2023.

CAMILO, C.; RICO, R.; CASSIMIRO, P. Precisamos olhar para os alunos invisíveis. *Nova Escola*, São Paulo, 5 abr. 2016. Acesso restrito. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/8589/precisamos-olhar-para-os-alunos-invisiveis. Acesso em: 23 mar. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, SP, v. 19, n. 1, p. 107-127, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824/7010. Acesso em: 7 mar. 2023.

CARVALHO, R. E. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CAST, K. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author, 2011. Disponível em: https://wvde.state.wv.us/osp/UDL/4.%20Guidelines%202.0.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAKUR, C. R. S. L. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. *In*: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L.; SALLES, L. M. F. (org.). *Educação, psicologia e contemporaneidade*. Taubaté: Cabral, 2000. p. 71-89.

DALCIN, A. R. *Memorial*: minha procura no percurso de uma trajetória. Orientadora: Norma Sandra de Almeida Ferreira. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: https://www.alleaula.fe.unicamp.br/pf-alleaula/andreadalcin.pdf. Acesso em: 2 mar. 2023.

DIAS, D. C. G. S *et al*. *Os Caminhos da inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o dizer dos professores de geografia da educação básica em Dourados-MS*: discurso e prática. Orientadora: Silvana de Abreu. 2021. 145 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4499/1/DayaneCarolineGomesdaSilvaDias.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

DIAS, J. B. *Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre a formação docente*. Orientadora: Maria de Fátima Barbosa Abdalla. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2020. Disponível em: https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/6261/1/Joselito%20Batista%20Dias.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

DOAÇÃO de Órgãos. [Locação de]: Max Eduardo. Anchor do Spotify, 25 maio 2022. *Podcast*. Disponível em: https://anchor.fm/max-eduardo2/episodes/Doao-de-rgos-e1j12gn. Acesso em: 21 fev. 2023.

ESPAÇO LITERÁRIO DA NETINHA [CANTINHO DAS LETRAS]. "Uma professora muito maluquinha" (Ziraldo). *Espaço Literário da Netinha*, Rio de Janeiro, 28 set. 2014. Disponível em: https://espacoliterariodanetinha.blogspot.com/2014/09/uma-professora-muito-maluquinha-ziraldo.html. Acesso em: 2 mar. 2023.

ESQUINSANI, R. S. S. Os invisíveis: inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, Campo Grande, MS, v. 27, n. 53, p. 102-118, 2021. DOI: https://doi.org/10.55028/intermeio.v27i53.8044. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/8044. Acesso em: 20 fev. 2023.

FACION, J. R. *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. *In*: *Formação de professores de matemática*: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 19-50.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas para compreender a prática pedagógica inclusiva, pedagógicas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais* [...]. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

FIGUEIRA, E. *Caminhando em silêncio*: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz, 2008. 182 p. Disponível em: https://www.worldcat.org/pt/title/caminhando-em-silencio-uma-introducao-a-trajetoria-das-pessoas-com-deficiencia-na-historia-do-brasil/oclc/642290717. Acesso em: 6 mar. 2023.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/#. Acesso em: 7 mar. 2023.

FREIRE, P. *Conscientização*: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FUMEGALLI, R. C. A. *Inclusão escolar*: o desafio de uma educação para todos? Orientadora: Sonia Aparecida da Costa Fengler. 2012. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2012. Disponível em: https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 fev. 2023.

GARCÍA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 165-187, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1981-77462014000100010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/HkkjjNpVsgsJYVS93DCkYbg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 fev. 2023.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. S. G.; SENNA, L. A. G. *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil*. Banco Mundial, 2003. (Relatório de consultoria técnica).

GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *In*: *Cadernos de Educação Especial 6*: Inclusão Social desafios de uma Educação Cidadã. Duque de Caxias/RJ: Unigranrio, 2006. p. 13-33.

GLAT, R; PLETSCH, M. D; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678. Acesso em: 19 fev. 2023.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In*: ANDRÉ. M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 35-48.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (coord.). *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. 294 p. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf. Acesso em: 2 mar. 2023.

GOMES, R; AZEVEDO, G. De territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. *Revista Thésis*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 2020. Disponível em: https://thesis.anparq.org.br/revista-thesis/article/view/224/253. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

GONÇALVES, J. S. *TICs educacional no ensino remoto: seus usos e contribuições na prática docente em tempo de pandemia*. Orientador: José Rodrigues de Mesquita Neto. 2021. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês e Espanhol) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Cabedelo, PB, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1159. Acesso em: 20 fev. 2023.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JANUÁRIO, S. O; JANUÁRIO, S. O; MARTINS, E. S. S. A função do coordenador dentro da gestão democrática. *In*: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONTEMPORANEIDADE, 2019, Natal, RN. *Anais* […]. Natal, RN: Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/amplamentecursos/235612-a-funcao-do-coordenador-dentro-da-gestao-democratica/#:~:text=Ele%20responde%20pela%20parte%20burocr%C3%A1tica,resolver%20situa%C3%A7%C3%B5es%20problemas%20da%20escola. Acesso em: 19 fev. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo. *Revista de Educação da AEC*, Brasília, DF, v. 27, n. 109, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2008.

LOIOLA, R. Formação continuada. *Revista nova escola,* São Paulo, n. 222, 2009.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 mar. 2023.

MACIEL, V. J. S. *Formação de professores*: a educação à distância na formação continuada de professores do município de São Paulo. Orientador: Manuel Tavares. 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2020. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2468/2/Vanderli%20Jusiene%20dos%20Santos%20Maciel.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

MAGALHÃES, L. O. R. *A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação*. Orientadora: Wanda Maria Junqueira de Aguiar. 2021. 608 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/23706/2/Luciana%20de%20Oliveira%20Rocha%20Magalh%c3%a3es.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

MAINART, D. A.; SANTOS, C. M. A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. *In*: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 7., 2010. *Anais* [...]. [*S. l*], 2010.

MALHEIRO, C. A. L. *Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores*. Orientadora: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. 2017. 228 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8957/TeseCALM.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 fev. 2023.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARIN, M.; MARETTI, M. Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., 2014, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 1. v. 1. (Obra original em alemão publicada em 1867).

MELO, E. X.; SOUZA, T. Z. Estudos Interdisciplinares: profissionalização, ensino, ofício, saberes. *Revista Plurais –Virtual*, Anápolis, Go, v. 10, n. 1, p. 12-29, Jan./Abr. 2020. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/11427. Acesso em: 20 fev. 2023.

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: EdUFSCar, 2014. 160 p.

MESQUITA, A. M.; SOBRAL, R. A. As marcas da avaliação no processo de escolarização de um aluno com deficiência intelectual. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 244-261, Jul./Set. 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36290/26629. Acesso em: 23 mar. 2023.

MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA, J. L. *Formação de professores*: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2015.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública,* Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-62, 1993. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v9n3/02.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n. 9, de 29 de maio de 2009*. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/CAPES/FNDE, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Programa Educação Inclusiva*: direito à Diversidade. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-no. Acesso em: 26 jun. 6 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

MINTO, C. A. MURANAKA, M. A. S. Políticas públicas atuais para a formação de profissionais em educação no Brasil. *Universidade e Realidade,* Brasília, DF, v. 11, n. 25, p. 134-143, dez. 2001.

MIRANDA, A. A. B. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MIRANDA, L. H. M. *Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE)*. Orientadora: Vera Maria Nigro de Souza Placco. 2020. 218 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/23574/2/Luciane%20Helena%20Mendes%20de%20Miranda.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

NASCENTE, R. M. M.; SILVA, V. D. Democratização da educação básica no município de São Paulo (2013-2016). *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 26, p. 1-19, 2020. DOI: https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.24702. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312020000100102&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2023.

NASCIMENTO, T. G. F. *A formação continuada na constituição da profissionalidade docente*: um olhar sobre os anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal. Orientadora: Shirleide Pereira da Silva Cruz. 2020. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39455/1/2020_ThiagoGon%c3%a7alvesFerreiradoNascimento.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

NOVAES, M. E. *Professora primária*: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Porto, 2009.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v25n01/v25n01a02.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. *In*: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A (org.). *Educação Especial e Inclusão Escolar*: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://r1.ufrrj.br/im/oeeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inclui. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347- 372, abr./jun. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PD9XhwKpphbPtTwFVtWMMjt/?format=html&lang=pt. Acesso em: 18 fev, 2023.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qPTwL95XGXGRxP3PRz5y7vC/?format=pdf. Acesso em: 26 jun. 6 mar. 2023.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R.B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382002000200008&script=sci_abstract. Acesso em: 14 mar. 2023.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. *Avaliação pedagógica*: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 88 p.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (org.). *Das margens ao centro*: perspectiva para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara. SP: Junqueira&Marin, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações sociais sobre educação especial e deficiência*: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. Orientador: Sadao Omote. 2002. 350 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2002. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102261/oliveira_aas_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 fev. 2023.

OLIVEIRA AUGUSTO, A. P.; OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A. Teoria histórico-cultural, formação de professores e deficiência intelectual: um estudo bibliográfico. *InFor*, São Paulo/SP, v. 5, n. 1, p. 2-25, nov. 2019. ISSN 2525-3476. Disponível em: https://infor.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor4801v5n12019. Acesso em: 19 fev. 2023.

OMOTE, S. *et al*. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/5Q5chbRfYq7pBsJ6cQGmBCj/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York, EUA, 2006. Disponível em: https://www.inr.pt/documents/11309/44742/Conven%C3%A7%C3%A3o+sobre+os+Direitos+da+Pessoas+com+Defici%C3%AAncia/7601dc72-a4a6-4631-b9a2-b37b11fe571e. Acesso em: 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca*: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: Nações Unidas, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS [OEA]. *Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Guatemala, Cidade da Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/4Convencao_Guatemala.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

PAES, J. C. *Necessidades formativas de Professores de Ciências*: buscando um ensino inclusivo. Orientadora: Ana Carolina Biscalquini Talamoni. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192374/paes_jc_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 19 fev. 2023.

PINTO, Z. A. [ZIRALDO]. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 1995. 120 p.

PLESTCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar*: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PORTOCARRERO, V. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 169-185, jan./jun. 2004. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25424. Acesso em: 26 jun. 5 fev. 2023.

QUAGLIA, B. W. Planejamento para a variabilidade do aluno: design universal para aprendizagem na sala de aula e currículo de teoria musical. *A Journal of the Society for Music*

Theory, v. 21, n. 1, p. 1-21, 2015. Disponível em: https://www.mtosmt.org/issues/mto.15.21.1/mto.15.21.1.quaglia.html. Acesso em: 2023.

RAMALHEIRO, C. C. G; CALDAS, E. C. S; LYRIO, R. A. P. Considerações sobre um percurso formativo: olhar da coordenação pedagógica e de professora especialista em educação inclusiva em uma escola municipal de São Paulo. *In*: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; DI ROMA, Alessandra Ferreira (org.). *Educação em tempos de pandemia*: Novas fronteiras do ensino e da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 75-95. Disponível em: https://www.editorafi.org/041pandemia. Acesso em: 20 fev. 2023.

REHABILITATION INTERNATIONAL [RI]. *Carta para o Terceiro Milênio*. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Londres, Grã-Bretanha, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

REHDER, M. Rumo à qualidade: seis possíveis soluções. *Revista Nova Escola*, São Paulo, agosto 2012. p. 19. (Edição especial "Desafios dos Anos Finais do Ensino Fundamental"). Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/06/os-desafios-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental.pdf. Acesso em: 2 mar. 2023.

RICCI, R.; OIKO, E.; MADUREIRA, S.; SILVA, F. A. *Texto Guia O currículo da cidade de São Paulo*. São Paulo: Sindicato Especialistas Ensino Público São Paulo, [2018]. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/2018/Texto_Guia_Forma%C3%A7%C3%A3o_Cidad%C3%A3_2018.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

ROLDÃO, M. C. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, Lisboa, n. 71, p. 24-29, Outubro/Dezembro 2007. (Dossier Trabalho colaborativo dos professores). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

SALTO, M. P. *Formação Continuada de Professores de Ciências e Biologia para a Educação Inclusiva*. Orientadora: Relma Urel Carbone Carneiro. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192032/salto_mp_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 19 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). *Política de Educação Especial do Estado de São Paulo*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Decreto 45.415, de 18 de outubro de 2004*. Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2004. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2004/4542/45415/decreto-n-45415-2004-estabelece-diretrizes-para-a-politica-de-atendimento-a-criancas-adolescentes-jovens-e-adultos-com-necessidades-educacionais-especiais-no-sistema-municipal-de-ensino. Acesso em: 18 fev. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993.* Institui a política de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino, e da outras providencias. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1993b. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-33891-de-16-de-dezembro-de-1993. Acesso em: 18 fev. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010*. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2010. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2010/5178/51778/decreto-n-51778-2010-institui-a-politica-de-atendimento-de-educacao-especial-por-meio-do-programa-inclui-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao. Acesso em: 18 fev. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016*. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2016b. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016. Acesso em: 5 fev. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 59.660, de 4 de agosto de 2020*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. São Paulo: Casa Civil, 2020a. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59660-de-4-de-agosto-de-2020. Acesso em: 23 mar. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Lei n. 14.660, de 26 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subseqüente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2007. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007. Acesso em: 5 fev. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993*. Dispõe sobre a organização dos quadros dos profissionais de educação, da prefeitura do município de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1993a. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11434-de-12-de-novembro-de-1993. Acesso em: 5 fev. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Portaria nº 2.755, de 12 de maio de 2009.* Constitui comissão especial de trabalho em educação especial, junto a SME/DOT composta de servidores. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2009. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-2755-de-12-de-maio-de-2009. Acesso em: 6 mar. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Portaria nº 4.289, de 30 de julho de 2014*. Institui o Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – CEU-FOR, e dá outras providências. São Paulo: SME, 2014. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-4289-de-29-de-julho-de-2014. Acesso em: 23 mar. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016*. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2016a. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016#. Acesso em: 5 fev. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015. 72 p. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/28_-_CURRICULO_INTEGRADOR_DA_INFANCIA_PAULISTANA.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Instrução Normativa SME nº 12 de 24 de fevereiro de 2022*. Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o projeto formação da cidade, destinado aos docentes e coordenadores pedagógicos das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras da rede municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2022. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2022%2fdiario+oficial+cidade+de+sao+paulo%2ffevereiro%2f25%2fpag_0019_b4d9fafb67c294200b55ce8579e3f0f3.pdf&pagina=19&data=25/02/2022&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100019. Acesso em: 23 mar. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Instrução Normativa SME nº 48, de 10 de dezembro de 2020*. Reorganiza o Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores – NTF da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2020b. Disponível em: http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=0487963a36dd257027268f94c8ce8367&PalavraChave=INSTRU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20SME%20N%C2%BA%2048,%20DE%2010%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020. Acesso em: 23 mar. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Técnico de Currículo. *Matriz de saberes*. São Paulo: SME, 2017. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coped/ntc/. Acesso em: 21 fev. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade*: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019a. 184 p. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/50628.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Orientações didáticas do currículo da cidade*: Coordenação Pedagógica. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações didáticas do currículo da cidade*: Projeto de Apoio Pedagógico: Recuperação de Aprendizagens. São Paulo: SME/COPED, 2019c. 72 p. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacoes-didaticas-do-curriculo-da-cidade-projeto-de-apoio-pedagogico-recuperacao-de-aprendizagens/. Acesso em: 23 mar. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Orientações didáticas do currículo da cidade*: Coordenação Pedagógica. São Paulo: SME/COPED, 2018.

SÃO PAULO (Município). *Portaria nº 2.083, de 13 de abril de 1994*. Dispõe sobre Projetos Estratégicos de Acao-PEA's no instrumento de viabilização das propostas de ação pedagógica p/atender as necessidades reais e imediatas da escola. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1991. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-2083-de-14-de-abril-de-1994/detalhe. Acesso em: 21 fev. 2023.

SÃO PAULO (Município). *Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1992. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992. Acesso em: 21 fev. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Acesso em: 23 mar. 2023.

SIGNOR, P. *Auto(trans)formação com professoras e (re)organização curricular*: desdobramentos e desafios da pedagogia da educação popular na escola pública. Orientador: Celso Ilgo Henz. 2021. 256 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23010/TES_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_2021_SIGNOR_PATRICIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 fev. 2023.

SILVA, D. B. *Práticas Curriculares Inclusivas na produção científica brasileira (2011-2020)*. Orientador: Roberto Rafael Dias Silva. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2021. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/10289/Domitila%20Brito%20Sousa_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, T. R. *Educação de Jovens e Adultos*: currículo e formação de professores em uma escola pública da cidade de São Paulo. Orientadora: Nadia Dumara Ruiz Silveira. 2021. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/23577/2/Tania%20Regina%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 19 fev. 2023.

SOARES, M. *Metamemória-memórias*: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, E. M. S.; MARQUES, E. S. A. O processo de constituir-se professor na relação objetividade-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 82-96, maio/ago. 2019. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/841. Acesso em: 23 mar. 2023.

SOUZA, E. M. S.; MARQUES, E. S. A. O processo de constituir-se professor na relação objetividade-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência.

Educação & Formação, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 82-96, maio/ago. 2019. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v4i11.841. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/841. Acesso em: 20 fev. 2023.

SOUZA, J. C. *Práticas Didáticas Inclusivas na cidade de São Paulo*: sistematizando práticas de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Distrito de São Miguel Paulista. São Paulo: Edição da autora, 2022. (Trata-se de uma proposta). Disponível em: https://online.fliphtml5.com/lcszx/vels/?16608352241722. Acesso em: 21 fev. 2023.

STOODI. Grandes navegações: 10 perguntas respondidas para dominar o assunto! *Blog Stoodi*, 29 abril 2021. Disponível em: https://blog.stoodi.com.br/blog/historia/historia-10-perguntas-respondidas-sobre-grandes-navegacoes/. Acesso em: 23 mar. 2023.

TABORDA, P. H. *Podcast como auxilio na formação continuada de professores de ciências das séries finais do ensino fundamental*. 2021. 149 p. Orientador: Hércules Alves de Oliveira Junior. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, PR, 2021. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/25599/1/podcastformacaocontinuadaciencias.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, SP, n. 6, p. 41-61, 2009. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v0i6.9249. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249. Acesso em: 18 fev. 2023.

VELOSO, C.; SOBRINHO, J. A. C. M. Contribuições da formação continuada na ótica do professor de Ciências Naturais. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 309-321, jan./jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.597. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/597. Acesso em: 23 mar. 2023.

VIOTO, J. R. B.; VITALINO, C. R. Estratégias de ensino favoráveis ao processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial: levantamento em teses e dissertações. *Revista Cocar*, Belém, PA, v. 14, n. 29, p. 584-602, maio/ago. 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3395. Acesso em: 19 fev. 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215. Acesso em: 23 mar. 2023.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais)*. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultado. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica nº 11, de 07 de maio de 2010*. Orientações para institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil* – saberes e práticas para educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013. Acesso em: 21 fev. 2023.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P; FAUNDEZ. A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KAFKA, F. *A metamorfose*. São Paulo: Conrad editora do Brasil, 2010.

LOIOLA, R. Formação continuada. *Revista nova escola*, São Paulo, n. 222, maio 2009.

LOPES, F. C. O. *O currículo de educação física na ótica das relações étnico-raciais*: a prática pedagógica de professores da Diretoria Regional do Campo Limpo. Orientador: Maurício Pedro da Silva. 2020. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

MATTAR, F. *Pesquisa de marketing.* São Paulo: Atlas, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

NASCIMENTO, S. V. Políticas públicas para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. IFRJ. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5., 2015. *Anais* [...]. PUCPR, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. Atendimento Educacional Especializado: Nova Proposta? Velhos Problemas. *In*: MENDES, E. M; ALMEIDA, M. A. (org.). *Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil*: Entre o Instituído e o Instituinte. Marília: ABPEE, 2016. v. I. 378 p.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão Escolar. As Contribuições da Educação Especial. Marília, SP: Fundep, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186. Acesso em: 21 fev. 2023.

PAIXÃO, K. M. G; OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência intelectual e linguagem escrita: discutindo a mediação pedagógica. *Horizontes*, Itatiba, SP, v. 36, n. 3, p. 86-98, 2018. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.710. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/710. Acesso em: 21 fev. 2023.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, v. 25, n. 33, p. 143-156, dec. 2008. ISSN 1984-0411. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5233. Acesso em: 21 fev. 2023.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e Profissionalização docente*. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROSE, D.; MEYER, A.; STRANGMAN, N.; RAPPOLT, G. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. *Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria, VA, 2002. Disponível em: http://eric.ed.gov/?id=ED466086. Acesso em: 21 fev. 2023.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, S. D. P; QUAGLIA, I. A interatividade na educação à distância: contribuições dos recursos educacionais. *Revista Intersaberes*, Curitiba, PR, v. 10, n. 20, p. 328-343, 2015. DOI: https://doi.org/10.22169/revint.v10i20.619. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/619. Acesso em: 19 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Vigilância em Saúde. Infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV). *Boletim Epidemiológico*, n. 2. 2020. Disponível em: https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/07/BE-COE-Coronavirus-n020702.pdf. Acesso em: 3 março 2022.

SÃO PAULO (Município). *Orientações Curriculares* – Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas Educação Infantil. São Paulo: SME, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência intelectual*. São Paulo, 2008. (Elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira).

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: Primeiras aproximações, 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SILVA, D. C; MIGUEL, J. R. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. *Id on Line Rev. Mult. Psic.,* Jaboatão dos Guararapes, PE, v. 14, n. 51, p. 880-894, 2020. DOI: https://doi.org/10.14295/idonline.v14i51.2639. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2639. Acesso em: 21 fev. 2023.

TAKAHASHI, A. R. W.; AMÉRICO, B. L.; CARNIEL, F. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 379-410, abr./jun. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200006. Acesso em: 21 fev. 2023.

ANEXOS

ANEXO A – PROJETO DE PESQUISA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Projeto de Pesquisa:
PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA

Informações Preliminares

Responsável Principal

CPF/Documento: 130.106.078-06	Nome: JANE CRISTINA DE SOUZA
Telefone: 11994490279	E-mail: jane.souza@unesp.br

Instituição Proponente

CNPJ: 48.031.918/0009-81	Nome da Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

É um estudo Internacional? Não

Área de Estudo

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)

- Grande Área 7. Ciências Humanas
- EDUCAÇÃO

Título Público da Pesquisa: PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA

Contato Público

CPF/Documento	Nome	Telefone	E-mail
130.106.078-06	JANE CRISTINA DE SOUZA	11994490279	jane.souza@unesp.br

Contato Científico: JANE CRISTINA DE SOUZA

Desenho de Estudo / Apoio Financeiro

Desenho:

Em São Miguel temos matriculado com base na Escola Online - Intranet PMSP do ano de 2021, 464 estudantes com diagnóstico de Deficiência Intelectual, 150 deles nos anos finais do Ensino Fundamental distribuídos em 46 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e 1 Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM).
Os dados serão produzidos em duas atividades distintas na escuta dos relatos, mas que convergem na produção de dados no cenário educacional em que se dá problemática: (1) Questionários: serão aplicados dois questionários, sendo um no primeiro contato entre o pesquisador sobre escolaridade tempo de docência atividades de desenvolvimento profissional e impacto no seu trabalho dos professores participantes e outro após o período de observação de que forma conduzem as questõesr referente a participação, aprendizagem de alunos com Deficiência IntelectualePromoção das práticas Inclusivas (2) Sessões Exploratórias: serão encontros online pela plataforma Google Meet a cada 15 dias com o grupo focal das escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo onde os professores participantes atuam como docentes,para reflexão das concepções de aula inclusiva, atuação dos participantes e melhor caracterização da atuação individual discutições com informações detalhadas sobre as práticas que serão descritas e apresentadas no produto final (CADERNO DIGITAL). Considerando as práticas pedagógicas possíveis, pelos educadores para o desenvolvimento das estratégias e atividades durante o período de suspensão de aulas presenciais em virtude da Pandemia do COVID 19 que assolou o mundo nos períodos de 2020, também no retorno das atividades presenciais. Cada sessão será realizada gravações das aulas pelos professores e ao término do período da gravação, as imagens serão analisadas cientificamente e transcritas pela pesquisadora, posteriormente os resultados obtidos serão publicados na dissertação.
A pesquisa micro etnográfica (cf: Erickson, 2001) é uma abordagem que tem como propósito essencial documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles, tanto por aqueles que participam quanto por aqueles que os observam. Dessa mesma forma, essa abordagem idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado, com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem o mundo cotidiano local dos participantes.
De acordo com Erickson (2001), através das gravações em vídeo, as questões levantadas podem ser estudadas mais detalhadamente e as interações podem então ser observadas sob vários ângulos. Utilizando esses instrumentos de pesquisa, é possível fazer inferências mais precisas e com mais riqueza de detalhes, já que as interações gravadas podem ser revistas quantas vezes forem necessárias.

Apoio Financeiro

CNPJ	Nome	E-mail	Telefone	Tipo
				Financiamento Próprio

Palavra Chave

Palavra-chave
Formação, inclusiva, escola pública.

Detalhamento do Estudo

Resumo:

O projeto pretende abordar a configuração referente à atual formação de professores no campo da educação inclusiva no município de São Paulo, mais precisamente na área de abrangência geográfica da Delegacia Regional de Educação - DRE MP, elencando os desafios existentes e as inovações alcançadas nas metodologias e processos formativos. A abordagem procura evidenciar as sinergias e dicotomias entre a formação pedagógica generalista ofertada pelas universidades através de diretrizes do Ministério da Educação - MEC, bem como a educação continuada e a praticada durante a permanência do professor na docência, além dos resultados alcançados com estas ações. As orientações normativas presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a proposição do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) presentes na Portaria Nº 8.764 (2016), bem como as ações desse atendimento no interior das escolas da rede municipal de ensino, considerando período da Pandemia do COVID 19, constituirão a base inicial para a pesquisa. Será adotado método qualitativo, dado documental, pesquisa bibliográfica, e questionários
distribuídos aos profissionais das escolas públicas Municipais.

Introdução:

A cidade de São Paulo apresenta particularidades na ação formativa que se desenvolve junto aos professores e que são expressas na legislação vigente. Dentro da Portaria da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nº 8.764, de 23/12/2016, que regulamenta no sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, são Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão, comumente conhecidos na cidade de São Paulo como CEFAI. Uma das ações previstas nesta portaria é a formação continuada de professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio, ação que se efetiva por meio de oferecimento de cursos de atualização e reuniões com caráter formativo tanto nas unidades educacionais como em outros equipamentos públicos da cidade.O valor principal que norteia a ideia da inclusão expressa nessas formações está calcado no princípio da igualdade e diversidade. A Política Municipal de educação especial prevê formação específica para os professores bem como ambientes e materiais adequados, todavia, as escolas ainda enfrentam desafios para cumprir efetivamente o que determina a legislação. Falta de formação acadêmica específica para lidar com essa nova realidade e estruturas físicas inadequadas, contribuem para que as ações propostas não alcancem a eficácia desejada. Como a construção ou reforma de equipamentos educacionais demandam a alocação de recursos financeiros, nem sempre disponíveis, o investimento na melhoria da qualidade do corpo docente passa a ser uma opção mais viável em curto prazo. Mesmo depois que as barreiras físicas forem removidas, as atitudes negativas podem produzir barreiras em todas as áreas. Para superar a ignorância e o preconceito em torno da deficiência, a educação e a sensibilização são necessárias.Somado a essas observações,identificamos que os Anos Finais do Ensino Fundamental apresentam na sua natureza política e organizacional tal como se efetiva, características próprias e relevantes nesse tipo de discussão, tendo em vista que algumas mudanças na rotina escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, tais como a quantidade de professores e a rotina semanal de atividades propostas, se tornam elementos dignos de nossa atenção no movimento de construção de uma escola inclusiva. A problemática nessa proposta pode ser expressa na seguinte questão norteadora que pretendo responder com o presente estudo: quais são os efeitos da formação continuada proporcionada pela rede municipal de educação da cidade de São Paulo nas práticas de natureza didática dos professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Hipótese:

A problemática nessa proposta pode ser expressa na seguinte questão norteadora que pretendo responder com o presente estudo: quais são os efeitos da formação continuada proporcionada pela rede municipal de educação da cidade de São Paulo nas práticas de natureza didática dos professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Objetivo Primário:

Apresento a presente proposta de pesquisa com o objetivo geral de contribuir para a reflexão sobre a formação dos professores frente ao processo de construção de escolas inclusivas e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Como objetivos específicos, o presente estudo pretende (1) sistematizar os efeitos das formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no cotidiano didático dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental através de pesquisa sobre as formações dos ou documental referente as formações;

Objetivo Secundário:

(2) identificar práticas didáticas com perspectiva inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental e que favoreçam a construção de uma escola inclusiva;

Metodologia Proposta:

No planejamento dos procedimentos metodológicos a serem seguidos na pesquisa aqui apresentada, foi adotado como referencial metodológico o que é proposto por Wolcott (1992) no que se refere a categorização de uma pesquisa qualitativa em Educação. A proposta é realizar estudo dos relatos de prática através de reuniões online para discutir informações detalhadas sobre as práticas que serão descritas e apresentadas no produto final (CADERNO DIGITAL),com 10 professores que atuam em salas onde estão matriculados estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental de cinco escolas municipais de ensino fundamental, na região geográfica abrangida pela Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, zona Leste do Município de São Paulo. Cada professor participará de forma voluntária e será considerado participante após o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).Em São Miguel temos matriculados com base na Escola Online - Intranet PMSP do ano de 2021, 464 estudantes com diagnóstico de Deficiência Intelectual, 150 deles nos anos finais do Ensino Fundamental distribuídos em 46 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e 1 Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM).Os dados serão produzidos em duas atividades distintas na escuta dos relatos, mas que convergem na produção de dados no cenário educacional em que se dá problemática: (1) Questionários: serão aplicados dois questionários, sendo um no primeiro contato entre o pesquisador sobre escolaridade tempo de docência atividades de desenvolvimento profissional e impacto no seu trabalho dos professores participantes e outro após o período de observação de que forma conduzem as questõesr
referente a participação, aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, promoção das práticas inclusivas (2) Sessões Exploratórias: serão encontros online pela plataforma Google Meet a cada 15 dias com o grupo focal das escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo onde os professores participantes atuam como docentes, para discussão das aplicações das atividades. Considerando as práticas pedagógicas possíveis, pelos educadores para o desenvolvimento das estratégias e atividades durante o período de suspensão de aulas presenciais em virtude da Pandemia do COVID 19 que assolou o mundo nos períodos de 2020, também no retorno das atividades presenciais. Cada sessão será realizado gravações das aulas pelos professores e ao término do período da gravação, as imagens serão analisadas cientificamente e transcritas pela
pesquisadora, posteriormente os resultados obtidos serão publicados na dissertação. Será assumido como referencial teórico para o desenvolvimento dos trabalhos reflexivos que serão contemplados na observação participante os princípios orientadores da abordagem atualmente denominada Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), conforme postulado por Rose et al. (2002). O DUA é atualmente uma abordagem que resulta dos rápidos desenvolvimentos nas tecnologias digitais, o cotidiano de prática docente com os alunos, outros docentes e comunidade escolar, como também do conceito de desenho universal utilizado tanto na arquitetura como no desenvolvimento de produtos. Neste contexto, o DUA se concretiza por meio de três princípios que orientam o desenho, a seleção e a aplicação de ferramentas, métodos e ambientes de aprendizagem: (1) Fornecer múltiplos meios de engajamento (o 'porquê' da

aprendizagem); (2) Fornecer múltiplos meios de representação (o 'o quê' da aprendizagem); (3) Fornecer múltiplos meio de ação e expressão (o 'como' da aprendizagem).

Riscos:

Não há riscos,considerando que se aplicará questionários e todos os interessados darão o seu consentimento.

Benefícios:

Pesquisa importante sobre práticas didáticas e inclusão.(3) produção de um caderno a ser distribuído online apresentando as práticas didáticas identificadas na pesquisa e propostas de trabalho pedagógico que desemboquem no desenvolvimentos de novas práticas com perspectiva inclusiva segundo a realidade da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Metodologia de Análise de Dados:

Wolcott (1992) propõe uma categorização de pesquisas qualitativas a partir da técnica de coleta de dados empregada no estudo qualitativo, logo, considerando que a presente pesquisa pretende produzir dados coletados da observação dos professores aos seus estudantes e a discussão dos casos sobre as práticas aplicadas em sala de aula.

A pesquisa micro-etnográfica (cf: Erickson, 2001) é uma abordagem que tem como propósito essencial documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles, tanto por aqueles que participam quanto por aqueles que os observam. Dessa mesma forma, essa abordagem idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado, com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem o mundo cotidiano local dos participantes.

De acordo com Erickson (2001), através das gravações em vídeo, as questões levantadas podem ser estudadas mais detalhadamente e as interações podem então ser observadas sob vários ângulos. Utilizando esses instrumentos de pesquisa, é possível fazer inferências mais precisas e com mais riqueza de detalhes, já que as interações gravadas podem ser revistas quantas vezes forem necessárias. Erickson (2001) afirma que o etnógrafo deve utilizar dois métodos primários de pesquisa e coleta de dados: observar e perguntar. Logo, faz se necessário entender que "o que as ações das pessoas significam para elas pode ser aparente a partir da observação, no entanto, é necessário perguntar-lhes por meio de entrevistas formais e informais para confirmar tais sentidos" (Erickson, 2001:13).

Desfecho Primário:

A abordagem procura evidenciar as sinergias e dicotomias entre a formação pedagógica generalista ofertada pelas universidades através de diretrizes do Ministério da Educação - MEC, bem como a educação continuada e a praticada durante a permanência do professor na docência, além dos resultados alcançados com estas ações.

Desfecho Secundário:

A problemática nessa proposta pode ser expressa na seguinte questão norteadora que pretendo responder com o presente estudo: quais são os efeitos da formação continuada proporcionada pela rede municipal de educação da cidade de São Paulo nas práticas de natureza didática dos professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Tamanho da Amostra no Brasil: 10

Países de Recrutamento

País de Origem do Estudo	País	Nº de participantes da pesquisa
Sim	BRASIL	10

Outras Informações

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)?
Não

Informe o número de indivíduos abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofrerão algum tipo de intervenção neste centro de pesquisa:
10

Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro

ID Grupo	Nº de Indivíduos	Intervenções a serem realizadas
1	10	: (1) Questionários: serão aplicados dois questionários, sendo um no primeiro contato entre o pesquisador sobre escolaridade tempo de docência atividades de desenvolvimento profissional .

O Estudo é Multicêntrico no Brasil?
Não

Propõe dispensa do TCLE?
Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco?
Não

Cronograma de Execução

Identificação da Etapa	Início (DD/MM/AAAA)	Término (DD/MM/AAAA)
Defesa	14/10/2022	14/10/2022
Sessões exploratórias	02/05/2022	30/06/2022
Definição dos pressupostos filosóficos e metodológicos da Pesquisa	19/01/2022	31/10/2022
Consolidação do Projeto de Pesquisa	19/01/2022	30/09/2022
Aplicação do segundo questionário	01/07/2022	01/07/2022
Qualificação	01/09/2022	01/09/2022
Idealização e elaboração do Produto Final, um caderno online	01/09/2022	01/10/2022
Divulgação do produto final	01/09/2022	07/10/2022
Definição da segunda versão da dissertação com o Professor Orientador	30/06/2022	01/10/2022
Definição da primeira versão da dissertação com o Professor Orientador	01/08/2022	12/08/2022
Aplicação do primeiro questionário	19/05/2022	19/05/2022
Submissão de Projeto de Pesquisa para apreciação do Comitê de Ética.	19/01/2022	19/01/2022
Revisão da Dissertação	02/09/2022	23/09/2022
revisão de literatura	19/01/2022	31/10/2022

Orçamento Financeiro

Identificação de Orçamento	Tipo	Valor em Reais (R$)
PROPRIO	Custeio	R$ 50,00
Total em R$		R$ 50,00

Outras informações, justificativas ou considerações a critério do pesquisador:
Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva A linha contempla pesquisas e estudos relacionados diretamente às práticas educacionais e aos processos formativos de educadores (inicial, continuada e em serviço) para atuação pedagógica na diversidade, contemplando os princípios de uma educação inclusiva. Busca analisar os processos de ensino e aprendizagem e as inovações pedagógicas para o atendimento às necessidades educacionais de qualquer ordem: biopsicossocial ou etnocultural. Os estudos se concentram nos aspectos relacionados à organização da escola para garantir a formação de educadores numa perspectiva inclusiva, a partir da análise de práticas, desenvolvimento curricular, adequações de recursos ou métodos pedagógicos e em procedimentos que possibilitem o êxito na escolarização dos estudantes.
Bibliografia:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, maio de 2000. [Links]. Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/01). 2000. [Links] BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 3956/01. Brasília, out. 2001. [Links] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Infantil - saberes e práticas para educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2003. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. NOTA TÉCNICA Nº 11 / 2010 / MEC / SECADI / DPEE. Data: 07 de maio - Assunto: Orientações para institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, maio de 2000. _____.Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01). 2000. BRASIL. Ministério da Educação. Medida provisória no 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: /www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710 591>. Acesso em: 20 DEZ. 2020. BRASIL.Portal Ministério da Educação (MEC). Disponível em /www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/quadro_portaria.htm> Acesso 10 Fev.2021 BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999a. DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2002. DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. ESTEBAN, Maria Teresa Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007 Disponível em /www.cedes.unicamp.br>sobre o assunto, referidos segundo as normas da ABNT). ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. As cenas da sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2001. FERRE, Núria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). História social da infância no Brasil. 5. ed., rev. e ampl São Paulo: Cortez, 2003. http://angelman.org.br/a-escola-inclusiva-e-os-alunos-com-deficiencia-intelectual acesso 26/082016. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES,Valéria Amorim (org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. MAY, T. Pesquisa social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004. OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Atendimento Educacional Especializado: Nova Proposta? Velhos Problemas In:MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (orgs.) Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: Entre o Instituído e o Instituinte. 1ª ed. Marília: ABPEE, 2016, v.I,378p PARO Vitor Henrique. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; VIANA, Fabiana da Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima. (Org.). A qualidade da escola pública no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 57-73. SÃO PAULO (SP). Comunicado COPED de 17 de março de 2020. Documento orientador: atividades a distância e de conscientização sobre a prevenção ao coronavírus. São Paulo, 2020. SÃO PAULO (SP). Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. São Paulo, 2020. SÃO PAULO (SP). Decreto nº 59.283, DE 16 DE MARÇO DE 2020. Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. São Paulo, 2020.Disponível em: /portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/>Acessado em 26/01/2021 SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal das Relações Internacionais (SMRI). Mapeamento internacional de ações para o enfrentamento da covid19, 2021. Disponível em: /drive.google.com/file/d/1oz5nM8lua-Z5O_ayeXH0y2qh0-j6baHb/view>.Acessado em 26/01/2021. SÃO PAULO (SP). Instrução Normativa SME nº 13, de 19 de Março de 2020. Estabelece medidas transitórias e antecipa o período de recesso das unidades educacionais da rede direta e parceira em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências.Disponível em /legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educa cao-sme-13-de-19-de-marco-de-2020> Acessado em 26/01/2021. PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação 146 Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA Publicado pela Organização Mundial da Saúde em 2011 sob o título World Report on Disability p.211 a 220. Educação inclusiva: direito à diversidade, uma análise a partir da visão de gestores de um município polo. Educação e Pesquisa, v. 35, n. 2, 2009. ROSE, D., MEYER, A., STRANGMAN, N., & RAPPOLT, G. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 2002. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED466086 SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. In: Educação e Realidade. Porto Alegre. v.24 n.2 jul./dez. 1999. . Pedagogia (Improvável) da Diferença. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998. SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003 TOLDRÁ, R. C. De MARQUE, C. B.; BRUNELLO, M. I. B. Desafios para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual: experiências em construção. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 158-165, maio/ago. 2010. WOLCOTT, H. F. Posturing in qualitative research. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Eds.). The handbook of qualitative research in education. San Diego: Academic Press, 1992. p. 3-52. ZIESMANN, Cleusa Inês / Jeize de Fátima Batista / Nozangela Maria Rollm Dantas (Orgs.) Educação Inclusiva Formação Docente Olhares e Perspectivas que se entrelaçam Campinas ,SP Pontes editores, 2020.

Upload de Documentos

Arquivo Anexos:

Tipo	Arquivo
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5182031.pdf
Comprovante de Recepção	PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1886872.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP.pdf
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.pdf
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf
Brochura Pesquisa	BROCHURA.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_pesquisador.pdf
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP.pdf
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_UNESP.pdf
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5182031.pdf
Outros	QUESTIONARIO.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO.pdf
Brochura Pesquisa	BROCHURA.pdf
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5182031.pdf
Outros	Autorizacao_DIRETOR_REGIONAL.pdf
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_DETALHADO.pdf
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf
Outros	QUESTIONARIO.pdf
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1886872.pdf
Brochura Pesquisa	BROCHURA.pdf
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1886872.pdf
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf
Outros	Autorizacao_DIRETOR_REGIONAL.pdf
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_pesquisador.pdf
Outros	TERMODECONSETIMENTODRE.pdf
Brochura Pesquisa	BROCHURA.pdf
Outros	TERMODECONSETIMENTODRE.pdf
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_UNESP.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_unesp_para_Diretor_Regional.pdf
Outros	compromisso.pdf
Outros	CARTA_Respostas_de_Pendencias.pdf
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_DETALHADO.pdf
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_UNESP.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.pdf
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO.pdf
Outros	compromisso.pdf

Finalizar

Manter sigilo da íntegra do projeto de pesquisa: Não

ANEXO B – PARECER CIRCUNSTANCIADO CEP DA PLATAFORMA BRASIL VERSÃO: 1

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA

Pesquisador: JANE CRISTINA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56395222.0.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.302.113

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA" será condizida pela pesquisadora responsável Jane Cristina de Souza Mestranda na Universidade Estadual Paulista (UNESP) do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI, no Campus de Marília, sob orientação da Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: contribuir para a reflexão sobre a formação dos professores frente ao processo de construção de escolas inclusivas e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Objetivos específicos: (1) sistematizar os efeitos das formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no cotidiano didático dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental através de pesquisa sobre as formações dos ou documental referente às formações; (2) identificar práticas didáticas com perspectiva inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental e que favoreçam a construção de uma escola inclusiva; (3) produzir um caderno a ser distribuído online apresentando as práticas didáticas identificadas na pesquisa e propostas de trabalho pedagógico que desemboquem nos desenvolvimentos de novas

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 ¿ Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp ¿ Prédio da Administração ¿ SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

práticas com perspectiva inclusiva segundo a realidade da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Tudo muito bem planejado, sem nenhum risco aos 10 participantes professores de Ensino Fundamental, não se exigindo pagamentos destes ou à Instituição escolar envolvida. Como já foi arrolado, um dos objetivos será o de produzir um caderno online que poderá servir de guia para que os educadores estejam aptos para tais desafios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Frente aos desafios de construir uma escola inclusiva e, principalmente, os limites físicos impostos pela COVID19, os professores ainda se sentem inseguros na condução de suas práticas de ensino nas escolas públicas municipais da cidade de São Paulo, no que diz respeito à escolarização dos sujeitos com deficiência, na região geográfica abrangida pela Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, distrito de São Miguel Paulista na cidade de São Paulo. A pesquisa já havia anteriormente sido avaliada por outro CEP como não aprovada por conta da coleta de dados (questionários aplicados) não condizente com o parecer precedente, além de outros entraves. A documentação atualizada (Projeto detalhado – BROCHURA), consolida um calendário mais apropriado perante o presente parecer, porém ainda há inconsistências, como será referido mais adiante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pesquisadores anexaram a maioria dos termos obrigatórios, como o projeto detalhado em duas versões (o anexo BROCHURA é o devidamente atualizado), o Cronograma à parte, trazendo à luz as datas de abril a julho para aplicação dos questionários e sessões exploratórias dos pesquisados e a Folha de Rosto adequada. O documento de Informações Básicas do Projeto, embora corretamente preenchido, revela uma discrepância na data final da aplicação dos questionários, enquanto os demais termos poderiam ser remodelados, os quais são: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), esclarecendo apenas a apresentação dos objetivos e confidencialidade do participante, sendo que a metodologia não é informada como nos demais anexos, bem como a ausência dos contatos do CEP segundo o modelo aprovado na FCT/UNESP. A DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO ou TERMO DE CONSENTIMENTO endereçado ao Diretor Regional de Educação de São Miguel está confuso quanto à apresentação detalhada do Projeto na primeira página que precede a página desse Termo e voltando novamente a terceira página que continua a última linha da primeira. Essa Declaração é replicada em outro Termo de Consentimento,

constando abaixo apenas a assinatura e carimbo dessa autoridade no final da terceira página. Outro anexo, o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS é uma declaração que deverá ser assinada pelo professor participante e pela pesquisadora, parecendo muito com o TCLE. A meu ver, essa declaração não substitui os TERMOS DE COMPROMISSO e o de RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DA PESQUISA, os quais não foram anexados pela Mestranda pesquisadora.

Recomendações:

Sugiro à pesquisadora e respectiva orientadora os devidos reparos documentais expostos no item anterior, cabendo o cuidado de não ressubmeter a pesquisa com data de coleta concomitante à reunião vindoura deste CEP da FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Como lista de inadequações, este parecerista solicita que:

1. Modifique-se o TCLE com mais detalhe na metodologia a respeito aos encontros online para aplicação dos dois questionários;
2. Sejam anexados os questionários (na forma de Roteiros de entrevista, por exemplo) que foram abordados na revisão da Literatura - Wolcott (1992), Erickson (2001) e Rose et al. (2002), especialmente no Desenho da Pesquisa (Anexo de Informações Básicas do Projeto) e na BROCHURA repetida do mesmo, para melhor compreensão do seu teor e proposta pedagógica inclusiva;
3. Sejam também incluídos o Termo de Compromisso das pesquisadoras e o Termo de RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DA PESQUISA, seguindo os modelos adotados no link deste COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, no portal da FCT/UNESP.
4. O Termo de Consentimento ao Diretor da DRE de S. Miguel Paulista precisa ser refeito de modo mais claro, incluindo a anuência por escrito e em papel timbrado da respectiva autoridade, não se resumindo a um simples carimbo e assinatura.

Considero o projeto PENDENTE pelo exposto, reforçando, contudo, que é um estudo importante sobre práticas didáticas e inclusão que atende os quesitos da CONEP e da Resolução CNS nº 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp de Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto PENDENTE, cabendo ao

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

Continuação do Parecer: 5.302.113

pesquisador encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de sua emissão. As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (carta resposta). Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser 'colado'.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1886872.pdf	24/01/2022 19:49:23		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	24/01/2022 19:47:47	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMODECONSETIMENTODRE.pdf	19/01/2022 20:40:28	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5182031.pdf	19/01/2022 17:55:48	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	19/01/2022 17:54:51	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf	19/01/2022 17:53:47	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_UNESP.pdf	19/01/2022 17:40:22	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_DETALHADO.pdf	19/01/2022 17:38:17	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA.pdf	19/01/2022 17:36:46	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	19/01/2022 17:32:43	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:
Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 ¿ Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp ¿ Prédio da Administração ¿ Sl 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

Continuação do Parecer: 5.302.113

PRESIDENTE PRUDENTE, 21 de Março de 2022

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 ¿ Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp ¿ Prédio da Administração ¿ SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

ANEXO C – PARECER CIRCUNSTANCIADO CEP DA PLATAFORMA BRASIL

UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA

Pesquisador: JANE CRISTINA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52837621.5.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.182.031

Apresentação do Projeto:

Projeto importante para a compreensão de práticas inclusivas na escola.

O projeto pretende abordar a configuração referente à atual formação de professores no campo da educação inclusiva no município de São Paulo, mais precisamente na área de abrangência geográfica da Delegacia Regional de Educação - DRE MP, elencando os desafios existentes e as inovações alcançadas nas metodologias e processos formativos. A abordagem procura evidenciar as sinergias e dicotomias entre a formação pedagógica generalista ofertada pelas universidades através de diretrizes do Ministério da Educação - MEC, bem como a educação continuada e a praticada durante a permanência do professor na docência, além dos resultados alcançados com estas ações. As orientações normativas presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a proposição do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) presentes na Portaria Nº 8.764 (2016), bem como as ações desse atendimento no interior das escolas da rede municipal de ensino, considerando período da Pandemia do COVID 19, constituirão a base inicial para a pesquisa. Será adotado método qualitativo, dado documental, pesquisa bibliográfica, e questionários distribuídos aos profissionais das escolas públicas Municipais

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão de acordo com a proposta do projeto.

Apresento a presente proposta de pesquisa com o objetivo geral de contribuir para a reflexão sobre a formação dos professores frente ao processo de construção de escolas inclusivas e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Como objetivos específicos, o presente estudo pretende (1) sistematizar os efeitos das

formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no cotidiano didático dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental através de pesquisa sobre as formações dos ou documental referente às formações; (2) identificar práticas didáticas com perspectiva inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental e que

favoreçam a construção de uma escola inclusiva; (3) produzir um caderno a ser distribuído online apresentando as práticas didáticas identificadas na pesquisa e propostas de trabalho pedagógico que desemboquem nos desenvolvimentos de novas práticas com perspectiva inclusiva segundo a realidade da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos, considerando que se aplicará questionários e todos os interessados darão o seu consentimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante sobre práticas didáticas e inclusão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados vários textos de forma repetida, como termos de consentimento e o próprio projeto em duas versões, indicando em cronograma que teria uma submissão ao CEP da USP e outra ao CEP da Unesp.

Recomendações:

Há problema no que se refere ao cronograma. No quadro, haveria aplicação de dois questionários, em dois momentos, iniciando-se em setembro de 2021. Portanto, não pode haver submissão quando já se iniciou a coleta de dados com essa ação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A submissão não é aceita por não cumprir o requisito de cronograma em tempo hábil de tramitação e realização do projeto, com a aplicação de estratégias e recursos de coleta.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 15/12/2021, considerando os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, resolve NÃO APROVAR a pesquisa "PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1827266.pdf	25/10/2021 17:52:47		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	25/10/2021 17:51:24	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	SOLICITACAOREGISTRADAPELOCEP.pdf	25/10/2021 17:49:52	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_DETALHADO.pdf	27/09/2021 18:16:28	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto.pdf	27/09/2021 17:27:27	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO.pdf	21/09/2021 22:11:18	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_unesp_para_Diretor_Regional.pdf	21/09/2021 21:58:21	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/09/2021 21:57:30	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	21/09/2021 21:54:59	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_UNESP.pdf	21/09/2021 21:53:10	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Não Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 21 de Dezembro de 2021

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br

ANEXO D – PARECER CIRCUNSTANCIADO CEP DA PLATAFORMA BRASIL VERSÃO: 2

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA

Pesquisador: JANE CRISTINA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56395222.0.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.407.179

Apresentação do Projeto:

Sob o título "PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA", de autoria da pesquisadora JANE CRISTINA DE SOUZA, está sendo orientado pela Profa. Dra. Prof. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira em cinco escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) na região geográfica abrangida pela Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, na zona Leste do Município de São Paulo. O mesmo foi reenviado, devidamente atualizado e corrigido na Plataforma Brasil (PB) em 20 de abril deste ano por meio de carta resposta às quatro pendências anteriormente emitidas por este colegiado.

Objetivo da Pesquisa:

Não necessita de reparos, sendo mantido o que já se expôs no primeiro parecer, qual seja, o de contribuir para a reflexão sobre a formação dos professores frente ao processo de construção de escolas inclusivas e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como já de antemão se relatou no primeiro parecer, não há riscos, considerando que se aplicarão questionários, onde os dez docentes interessados darão o seu consentimento e, como a pesquisadora ressaltou, é uma "pesquisa importante sobre práticas didáticas e inclusão", pela

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 ¿ Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp ¿ Prédio da Administração ¿ SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

"produção de um caderno a ser distribuído online apresentando as práticas didáticas identificadas na pesquisa e propostas de trabalho pedagógico que desemboquem no desenvolvimento de novas práticas com perspectiva inclusiva segundo a realidade da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

: Considerando a data da nova submissão deste projeto, no dia 20 do mês passado, foram consideradas as reformulações frente às quatro pendências emitidas à tempo. No cronograma, fizeram-se os ajustes para não conflitar a data de aplicação dos questionários aos docentes das cinco Escolas quanto às práticas didáticas inclusivas (PDI). Em síntese, a pesquisadora, relatou na sua carta resposta: 1) "Modifiquei o TCLE, numerando cada parte de acordo com o modelo do comitê de Ética da UNESP e alterei a data para de aplicação no cronograma para maio"; 2) 'Anexei, como outros modelos do 1º Questionário que se trata contato entre o pesquisador sobre escolaridade tempo de docência atividades de desenvolvimento profissional e Impacto no seu trabalho dos professores participantes'. O 2º será definido após as sessões exploratórias (Questionário após o período de observação, de que forma se conduzem as questões referentes à participação, aprendizagem de alunos com Deficiência intelectual e Promoção das práticas inclusivas)". 3) No tocante aos modelos dos termos obrigatórios do pesquisador, incluiu os Termos de Compromisso e o TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO, PARA USO GUARDA, DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DA PESQUISA, seguindo os modelos adotados no link deste COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, no portal da FCT/UNESP. 4) Quanto ao Termo de Consentimento ao Diretor da DRE de S. Miguel Paulista, anexou a DECLARAÇÃO, devidamente identificada com logo da PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO e DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SÃO MIGUEL, incluindo carimbo e assinatura do DIRETOR REGIONAL.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Verificou – se que a documentação obrigatória está completa, além dos quesitos de pendências atendidos.

Recomendações:

Atendendo as reformulações do parecer anterior, que sejam acatadas as atividades da pesquisadora, sem prejuízo do cronograma, conforme as normas deste CEP.

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

Continuação do Parecer: 5.407.179

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências e Lista de Inadequações: Não são encontradas. Considero o projeto aprovado pelo exposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 13.05.2022, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1886872.pdf	20/04/2022 19:05:20		Aceito
Outros	CARTA_Respostas_de_Pendencias.pdf	20/04/2022 19:04:09	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	11/04/2022 09:47:02	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/04/2022 08:46:49	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP.pdf	08/04/2022 16:29:05	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Outros	compromisso.pdf	08/04/2022 16:04:12	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Outros	Autorizacao_DIRETOR_REGIONAL.pdf	08/04/2022 16:02:08	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_pesquisador.pdf	08/04/2022 15:58:46	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	08/04/2022 15:43:43	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de	Assentimento.pdf	08/04/2022	JANE CRISTINA DE	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 ¿ Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp ¿ Prédio da Administração ¿ SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

Continuação do Parecer: 5.407.179

Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.pdf	15:39:28	SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/04/2022 15:32:38	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA.pdf	08/04/2022 15:28:16	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	24/01/2022 19:47:47	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5182031.pdf	19/01/2022 17:55:48	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_UNESP.pdf	19/01/2022 17:40:22	JANE CRISTINA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 13 de Maio de 2022

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 ¿ Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp ¿ Prédio da Administração ¿ SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

ANEXO E – CARTA RESPOSTA DE PENDÊNCIAS

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente - FCT/UNESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

Título da Pesquisa: "PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA"
Pesquisador Responsável: JANE CRISTINA DE SOUZA.
CAAE: 56395222.0.0000.5402

RESPOSTA DE PENDÊNCIAS

PENDÊNCIA 1. Modifique-se o TCLE com mais detalhe na metodologia a respeito aos encontros online para aplicação dos dois questionários;
RESPOSTA: Modifiquei o TCLE numerando cada parte de acordo com o modelo do comitê de Ética da UNESP e alterei a data para de aplicação no cronograma para maio. Na Parte do questionário alterei com o seguinte texto:
(1) Questionários: serão aplicados dois questionários, sendo 1º Questionário contato entre o pesquisador sobre escolaridade tempo de docência atividades de desenvolvimento profissional e Impacto no seu trabalho dos professores participantes e 2º Questionário após o período de observação, de que forma conduzem as questões referentes à participação, aprendizagem de alunos com Deficiência intelectual e Promoção das práticas inclusivas.
(2) Sessões Exploratórias: serão encontros online pela plataforma Google Meet a cada 15 dias com o grupo focal das escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo onde os professores participantes atuam como docentes, para reflexão das concepções de aula inclusiva, atuação dos participantes e melhor caracterização da atuação individual discutições com informações detalhadas sobre as práticas que serão descritas e apresentadas no produto final (CADERNO DIGITAL). Considerando as práticas pedagógicas possíveis, pelos educadores para o desenvolvimento das estratégias e atividades durante o período de suspensão de aulas presenciais em virtude da Pandemia do COVID 19 que assolou o mundo nos períodos de 2020, também no retorno das atividades presenciais. Cada sessão será realizada gravações das aulas pelos professores e ao término do período da gravação, as imagens serão analisadas cientificamente e transcritas pela pesquisadora, posteriormente os resultados obtidos serão publicados na dissertação.

PENDÊNCIA 2. Sejam anexados os questionários (na forma de Roteiros de entrevista, por exemplo) que foram abordados na revisão da Literatura - Wolcott (1992), Erickson (2001) e Rose et al. (2002), especialmente no Desenho da Pesquisa (Anexo de Informações Básicas do Projeto) e na BROCHURA repetida do mesmo, para melhor compreensão do seu teor e proposta pedagógica inclusiva;
RESPOSTA: Anexei como outros modelos do 1º Questionário que se trata contato entre o pesquisador sobre escolaridade tempo de docência atividades de desenvolvimento profissional e Impacto no seu trabalho dos professores participantes. O 2º será definido após as sessões exploratórias Questionário após o período de observação, de que forma conduzem as questões referentes à participação, aprendizagem de alunos com Deficiência intelectual e Promoção das práticas inclusivas.

PENDÊNCIA 3. Sejam também incluídos o Termo de Compromisso das pesquisadoras e o Termo de RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO GUARDAM E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DA PESQUISA, seguindo os modelos adotados no link deste COMITÊ DE ÉTICA EM

PESQUISA, no portal da FCT/UNESP.
Foram incluídos novos arquivos do TERMO DE COMPROMISSO DAS PESQUISADORAS e o TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO, PARA USO GUARDA, DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DA PESQUISA, seguindo os modelos adotados no link deste COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, no portal da FCT/UNESP.

PENDÊNCIA 4. O Termo de Consentimento ao Diretor da DRE de S. Miguel Paulista precisa ser refeito de modo mais claro, incluindo a anuência por escrito e em papel timbrado da respectiva autoridade, não se resumindo a um simples carimbo e assinatura.
RESPOSTA: Segundo modelo modelos adotados no link deste COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, no portal da FCT/UNESP. DECLARAÇÃO, devidamente identificado com logo da PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO e DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SÃO MIGUEL e carimbo e assinatura do DIRETOR REGIONAL.

MODELO Declaração:

DECLARO _____ que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO o desenvolvimento da pesquisa intitulada **"PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA"** a ser conduzida pelo Sr.ª Jane Cristina de Souza, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em educação inclusiva- PROFEI da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientado (a) pelo Prof. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira no em cinco escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) na região geográfica abrangida pela Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, na zona Leste do Município de São Paulo.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

São Paulo, __ de _____ de _____.

_____
Nome, carimbo e assinatura do
Responsável pelo local

ANEXO F – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA À DIRETORIA DE ENSINO

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SÃO MIGUEL

Assunto: Solicitação de Autorização de Pesquisas vinculado ao programa de Pós-Graduação em educação inclusiva- PROFEI.

Declaração

Sr. Diretor Regional Jair Spione DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada **"PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA"** a ser conduzida pelo Sr.ª Jane Cristina de Souza, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em educação inclusiva- PROFEI da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientado (a) pelo Prof. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira no em cinco escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) na região geográfica abrangida pela Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, na zona Leste do Município de São Paulo.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

São Paulo, 30 de Março de 2022

Jair Spioni
R.F. 551.809.1 -v2 R.G. 11.568.[illegible]
Diretor Regional de Educação
DRE - SÃO MIGUEL

Nome, carimbo e assinatura do
Responsável pelo local

APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

Autorização

Eu Jane Cristina de Souza, aluno (a) regularmente matriculado (a) no Programa de Pós-Graduação em educação inclusiva- PROFEI da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, solicito a autorização para o desenvolvimento da pesquisa intitulada "PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA", orientado (a) pelo Prof. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira no em cinco escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) na região geográfica abrangida pela Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, na zona Leste do Município de São Paulo.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

São Paulo, 30 de Março de 2022.

Assinatura

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" Campus de Presidente Prudente

TERMO DE COMPROMISSO

Nós, abaixo assinados, pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado "PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA", declaramos que conhecemos e cumpriremos os requisitos da Resolução CNS 510/16, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente.

Garantimos que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa. Além disso, nos comprometemos a anexar os resultados deste projeto na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório de pesquisa, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Garantimos ainda que as coletas de dados serão iniciadas somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

São Paulo 30/03/2022.

Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Departamento de Educação Especial – UNESP – Campus de Marília
Contato: Avenida: Hygino Muzzi Filho, 737-
CEP 17.525-900 – Marília - São Paulo – Brasil
Telefone: (14) 3402-1331.

Jane Cristina de Souza
Mestranda na Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Pesquisadora responsável pelo projeto. Telefone: (11) 99449-0279.

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Presidente Prudente

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **"PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA"**. Nesta pesquisa pretendemos contribuir para a reflexão sobre as formações dos professores frente ao processo de construção de escolas inclusivas e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Como objetivos específicos, o presente estudo pretende:

(1) sistematizar os efeitos das formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no cotidiano didático dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental;

(2) identificar práticas didáticas com perspectiva inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental e que favoreçam a construção de uma escola inclusiva;

(3) produzir um caderno a ser distribuído online apresentando as práticas didáticas identificadas na pesquisa e propostas de trabalho pedagógico que desemboquem no desenvolvimento de novas práticas com perspectiva inclusiva segundo a realidade da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): A proposta é realizar estudo dos relatos de prática através de reuniões online, com 10 professores que atuam em salas onde estão matriculados estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental de cinco escolas municipais de ensino fundamental, na região geográfica abrangida pela Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, zona Leste do Município de São Paulo. Cada professor participará de forma voluntária e será considerado participante após o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados serão produzidos em duas atividades distintas na escuta dos relatos, mas que convergem na produção de dados no cenário educacional em que se dá problemática: (1) Questionários: serão aplicados dois questionários, sendo um no primeiro contato entre o pesquisador e os professores participante e outro após o período de observação participante e (2) Sessões Exploratórias: serão encontros online pela plataforma Google Meet a cada 15 dias com o grupo focal com os professores participantes, para discussão das aplicações das atividades. Considerando as práticas pedagógicas possíveis, pelos educadores para o desenvolvimento das estratégias e atividades durante o período de suspensão de aulas presenciais em virtude da Pandemia do COVID 19 que assolou o mundo nos períodos de 2020, também no retorno das atividades presenciais. Cada sessão será realizada gravações das aulas pelos professores e ao término do período da gravação, as imagens serão analisadas cientificamente e transcritas pela pesquisadora, posteriormente os resultados obtidos serão publicados na dissertação.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua

participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa apresenta **"RISCO MÍNIMO"** à **exposição da identidade dos participantes através dos vídeos, ou identificação sonora.** Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento),** fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas.*

São Paulo, ____ de _____ de 2022.

_____ _____

Assinatura do (a) menor Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Jane Cristina de Souza
Telefone (11) 99449-0279.
jane.souza@unesp.br

Orientador: Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Departamento de Educação Especial – UNESP – Campus de Marília
Contato: Avenida: Hygino Muzzi Filho, 737- CEP 17.525-900 – Marília - São Paulo – Brasil
Telefone: (14) 3402-1331

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Universidade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **"PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA"**

Nome do (a) Pesquisador (a): Jane Cristina de Souza
Nome do (a) Orientador (a): Prof. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. **Natureza da pesquisa**: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade contribuir para a reflexão sobre as formações dos professores frente ao processo de construção de escolas inclusivas e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Como objetivos específicos, o presente estudo pretende (1) sistematizar os efeitos das formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no cotidiano didático dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental; (2) identificar práticas didáticas com perspectiva inclusiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental e que favoreçam a construção de uma escola inclusiva; (3) produzir um caderno a ser distribuído online apresentando as práticas didáticas identificadas na pesquisa e propostas de trabalho pedagógico que desemboquem no desenvolvimento de novas práticas com perspectiva inclusiva segundo a realidade da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.
2. **Participantes da pesquisa**: cinco escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) da região geográfica abrangida pela Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, na zona Leste do Município de São Paulo. Os participantes da pesquisa serão 10 professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Cada professor participará de forma voluntária e será considera do participante após o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).;
3. **Envolvimento na pesquisa**: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) reflita sobre a importância de disseminar materiais e práticas inclusivas

docentes existentes na Rede Municipal prioritariamente, no distrito de São Miguel Paulista.

4. **Sobre as entrevistas**: (1) Questionários: serão aplicados dois questionários, sendo **1° Questionário** contato entre o pesquisador sobre escolaridade tempo de docência atividades de desenvolvimento profissional e Impacto no seu trabalho dos professores participantes e **2° Questionário** após o período de observação, de que forma conduzem as questões referentes à participação, aprendizagem de alunos com Deficiência intelectual e Promoção das práticas inclusivas. (2) Sessões Exploratórias: serão encontros online pela plataforma Google Meet a cada 15 dias com o grupo focal das escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo onde os professores participantes atuam como docentes, para reflexão das concepções de aula inclusiva, atuação dos participantes e melhor caracterização da atuação individual discutições com informações detalhadas sobre as práticas que serão descritas e apresentadas no produto final (CADERNO DIGITAL). Considerando as práticas pedagógicas possíveis, pelos educadores para o desenvolvimento das estratégias e atividades durante o período de suspensão de aulas presenciais em virtude da Pandemia do COVID 19 que assolou o mundo nos períodos de 2020, também no retorno das atividades presenciais. Cada sessão será realizada gravações das aulas pelos professores e ao término do período da gravação, as imagens serão analisadas cientificamente e transcritas pela pesquisadora, posteriormente os resultados obtidos serão publicados na dissertação.
5. **Riscos e desconforto**: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas *(*especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa**: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identifica-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios**: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os desafios existentes e as inovações alcançadas nas metodologias e processos formativos. A abordagem procura evidenciar as sinergias e dicotomias entre a formação pedagógica generalista ofertada pelas universidades, bem como a educação continuada e a praticada durante a permanência do professor na docência, além dos resultados alcançados com estas ações. De forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa, difundir as atividades educacionais desenvolvidas nas redes públicas, refletir sobre as demandas dos sistemas educacionais, mudanças na gestão, na formação docente, nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos, além da própria visão sobre as experiências educativas vividas pelas pessoas com e sem deficiência em um mesmo espaço. Além de evidenciar a visibilidade das praticas didáticas já existentes na RME, bem como o desenvolvimento de novas práticas com perspectiva inclusiva segundo a realidade da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.
9. Onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
10. **Pagamento**: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Universidade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

_____

Nome do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Pesquisadora Jane Cristina de Souza

Orientador: Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisadora: Jane Cristina de Souza

Mestranda na Universidade Estadual Paulista (UNESP) Pesquisadora responsável pelo projeto. Telefone: (11) 99449-4279.

Orientador: Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Departamento de Educação Especial – UNESP – Campus de Marília

Contato: Avenida: Hygino Muzzi Filho, 737- CEP 17.525-900 – Marília - São Paulo – Brasil

Telefone: (14) 3402-1331

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Cobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

UNESP- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROFEI- MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu_____, CPF _____, RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Jane Cristina de Souza do projeto de pesquisa intitulado "PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA" a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

São Paulo- SP, __ de _____ de _____

_____ Jane Cristina de Souza

Participante da pesquisa — Pesquisadora responsáveis pelo projeto

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO



FORMS:https://docs.google.com/forms/d/1acv4VVX4ek7PRrtSsf_ZekXR2vspxG9KMunfAY-xHl8/edit

Questionário

Trata-se da realização de pesquisa em escolas da rede de ensino do Município de São Paulo, intitulada "PRÁTICAS DIDÁTICAS INCLUSIVAS NA CIDADE DE SÃO PAULO: SISTEMATIZANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO DE SÃO MIGUEL PAULISTA"

E-mail: _____

Você, sua escolaridade e o seu tempo de docência.

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e o seu tempo de docência. Ao responder às perguntas, por favor, assinale a alternativa apropriada.

1- Qual Ano/ciclo leciona?

_____

2- Qual Disciplina?
- ° Matemática
- ° Ciências
- ° Língua Portuguesa
- ° Língua Inglesa
- ° História
- ° Geografia
- ° Artes
- ° Educação Física
- ° Sala de Leitura
- ° Informática Educativa
- ° Outros…

3- Qual é o seu sexo?
- ° Feminino
- ° Masculino
- ° Outros…

4- Qual é a sua idade?

- ° Menos de 25 ANOS

- 25-29 ANOS
- 30–39 ANOS
- 40-49 ANOS
- 50-59 ANOS
- 60 OU+

5 - Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

- Educação Superior – Pedagogia
- Educação Superior – Licenciatura
- Educação Superior – Especialização
- (Lato Sensu) Outros Cursos
- Mestrado (Stricto Sensu)
- Doutorado (Stricto Sensu)

6- Há quanto tempo você trabalha como professor? Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente)

- Este é meu primeiro
- ano 1-2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Há mais de 20 anos

7- Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional? Qual o Impacto no seu trabalho (PRAXIS)?

	Sim	**Não**	**Muito Impacto**	**Impacto moderado**	**Pequeno Impacto**	**Nenhum Impacto**
1-Formação promovidos por SME						
2- Conferências ou seminários sobre educação						
3-Formação promovidos por de DRE						
4-Formação promovidos por sindicato						
5- Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em						

nível de graduação ou pós-graduação que oferece diploma ou certificado)						
Grupo de trabalho de Práticas pedagógicas.						
Formação específica para lidar com o PAEE em sua sala de aula (ou sobre ensino na diversidade)						

8- Como tem sido conduzida a discussão em sua escola sobre a formação docente?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Promover a Participação e Aprendizagem de alunos com Deficiência intelectual

9- Em linhas gerais, como você conduz o trabalho pedagógico com estudantes com DI?

_____
_____
_____
_____

10- Como você avalia os estudantes com DI?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Promover práticas inclusivas

	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo e nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Os alunos com DI participam em todas as atividades desenvolvidas na sala de aula.					
Os alunos com deficiência participam melhor na sala de aula regular					
O planejamento das atividades leva em conta o ritmo de trabalho e as competências de todos os estudantes.					
Para melhor participação do aluno com DI é importante oferecer apoio.					
São planejados as aprendizagem cooperativa onde todos podem participar.					
Os recursos da escola são distribuídos de forma equitativa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos?					

11- Cite 3 práticas que considera que contemplam a diversidade da sala de aula?

_____

_____

_____

APÊNDICE G – PLANO DE AULA 1

PRÁTICA: Podcast na sala de aula

Valéria

ESCOLA: EMEF Profª Tereza Setuko Koshimae Hatori

Tema: O que é um Podcast

Ano ou Ciclo: 8º ano ciclo autoral

Disciplina envolvida: Ciências

Duração: 5 aulas



COMO SURGIU ESSA IDEIA?

Curiosidade dos estudantes sobre a expansão da vasta gama de conteúdos disponíveis em podcast.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Trabalhamos sobre o **termo podcast** é a difusão via áudio de qualquer tipo de conteúdo num formato semelhante ao de um programa de rádio.

Os **podcasts** surgiram nos meados de 2004, na era do compartilhamento de mp3 e do nascimento do RSS para recebimento de conteúdo de sites. Hoje, na era do *streaming* e das popularizações das plataformas digitais, o podcast têm se tornado cada vez mais acessível para o público, com o apelo de poder ser consumido a qualquer momento, podendo acompanhar o ouvinte à escola, nas tarefas domésticas etc, com **menor consumo de internet se comparado a um vídeo do Youtube ou Netflix.**

Os áudios das aulas servem como material de apoio, porém, muitas vezes, têm qualidade ruim. Com um equipamento simples de gravação, o professor consegue capturar sua fala pelo microfone e disponibilizá-la de forma rápida e simples aos estudantes.

2. OBJETIVOS

Disponibilizar conteúdo para os alunos ou uma prática pedagógica que objetive a criação de um podcast junto com eles? Esse simples pergunta muda completamente a forma como o seu podcast deve ser pensado e planejado. E isso deve sempre nortear o seu planejamento para o podcast.

3. MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS

Computador ou celular e ferramentas para edição.

Microfone: não há a necessidade de gastar dinheiro exclusivamente para isso quando você está iniciando gravações em formato de Podcast. Se você tem aqueles microfones que são fixos no fone de ouvido já fará bastante diferença em relação ao áudio gravado diretamente pelo celular ou computador.

4. METODOLOGIA OU ETAPAS DA ATIVIDADE

1 – Defina o objetivo do seu podcast

Disponibilizar conteúdo para os alunos ou uma prática pedagógica que objetive a criação de um podcast junto com eles? Esse simples pergunta muda completamente a forma como o seu podcast deve ser pensado e planejado. E isso deve sempre nortear o seu planejamento para o podcast.

2 – Escolha os temas

A escolha dos temas deve sempre estar alinhada com o currículo escolar. Isso não é de nenhuma forma **limitante**, uma vez que possibilita diversas formas de **interdisciplinaridade**, seja utilizando um tema transversal como norteador da discussão e abre espaço para trabalhar diversas habilidades na própria construção do podcast.

3 – Escolha do formato e participantes

Quem são as pessoas que vão participar do podcast? Será uma mesa redonda? Uma entrevista com um professor com maior conhecimento sobre o tema? O professor

deve responder essas perguntas ou instigar os alunos para que as respondam trabalhando juntos.

4 – Crie um roteiro e ensaie antes

A criação do roteiro do podcast é decisiva para que o formato dê certo. Mesmo num movimento de maior "improviso" como é o que naturalmente acontece em uma mesa redonda, o roteiro norteia a duração, os assuntos e ajuda os participantes a saberem o que fazer e melhor gerenciarem o tempo.

5 – Faça a gravação em ambientes com pouco barulho

O podcast tem a grande vantagem de ser relativamente simples, sendo assim, o único grande cuidado que se deve ter durante a gravação é a preocupação com espaços com pouco barulho e com poucas distrações.

No contexto do isolamento social, sabemos que às vezes pode parecer difícil encontrar um cantinho na casa menos barulhento, e às vezes uma boa alternativa pode ser o banheiro. O objetivo aqui é deixar o som o mais limpo possível, e percebe-se que o **cuidado** com o local da gravação possibilita que mesmo com um celular comum, se tenha uma qualidade de som boa.

6 – Editar a gravação

Após gravar o podcast, é preciso fazer a edição. Aproveitando os programas disponíveis ou mesmo os recursos do celular, os alunos podem aproveitar e retirar os trechos que não ficaram bons.

Sugestões de ferramentas

Audacity

O Audacity é uma ferramenta bem completa e conhecida para edição e gravação de arquivos de áudio. Por mais que a sua interface não seja das mais agradáveis, ele é relativamente simples em sua utilização: https://www.audacityteam.org/download/

Spreaker

O Site spreaker é uma ferramenta online para a criação, edição e publicação do podcast. Ele possui uma versão gratuita com limitações, mas é ótimo para o primeiro contato com o formato: https://www.spreaker.com/

Skype

Conhecido de muitos, o Skype é uma ferramenta para chamadas e videochamadas bem completo. Para gravar um podcast você pode fazer uma chamada com todos os participantes e por meio dos próprios recursos do Skype ou do uso de ferramentas externas como o Skype call recording: https://voipcallrecording.com/

Soundcloud

O Soundcloud é o portal mais conhecido para distribuição e compartilhamento de áudio e podcasts. Depois de finalizado você pode usar a plataforma para subir o podcast e compartilhar com a comunidade escolar o resultado do seu trabalho: https://soundcloud.com/

5. AVALIAÇÃO

Da participação dos estudantes.

6. RESULTADOS (ALCANÇADOS OU PRETENDIDOS)

Conversei com os alunos sobre o resultado final do podcast: opiniões sobre o que acharam do produto final completo, com jingle e notícias organizadas, a qualidade da leitura dos textos quanto à oralidade (clareza, entonação expressiva, ritmo...). Estimular a divulgação do podcast para outras turmas por meio dos cartazes e seleção do melhor horário para irem à sala de informática para acessar o podcast.

7. COMENTÁRIOS SOBRE A PROPOSTA

As gravações em áudio são ótimas opções para quem tem alunos com deficiência visual ou visão comprometida, como uma alternativa mais acessível.



Tornar os alunos produtores de conteúdo uma excelente forma de trabalhar o letramento digital e instrumentalizá-los, incentivando-os a deixarem a posição de consumidores dessas mídias e passarem a serem produtores de conteúdo, sendo protagonistas do processo.

A maior preocupação é impedir que o resultado da criação do podcast seja frustrante, que o trabalho não seja recomendado e, principalmente, a responsabilidade com o conteúdo e com a verdade, de forma a estar alinhado com as competências 4 e 5 da BNCC:

8. COMPETÊNCIAS GERAIS DESENVOLVIDAS

(EF35LP07) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto.

Processos de variação linguística

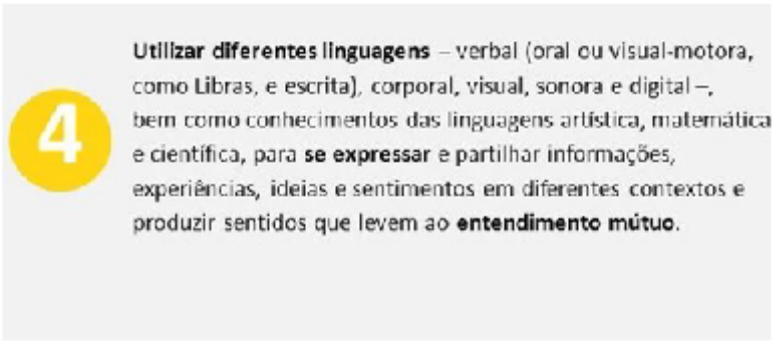
(EF35LP02) Identificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes.

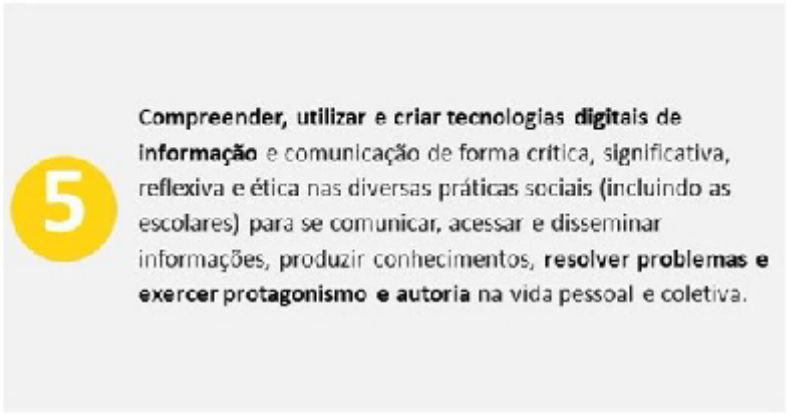
Os ganhos são imensos:

1) sintetizar o conteúdo aprendido em áudio ajuda os alunos a elaborar melhor o conhecimento, enquanto trabalham na tarefa de traduzi-lo em uma linguagem simples e objetiva;

2) incentivar a atuação em equipe, já que o formato dos podcasts favorece o trabalho colaborativo, tanto nas etapas de pesquisa e apresentação, quanto nas de locução e veiculação.

A distribuição gratuita e livre também facilita o compartilhamento de conhecimentos e troca de ideias e pode funcionar como um **mecanismo de gestão do conhecimento** dentro da instituição de ensino ou aberto ao público.





Por exemplo, o menino que criou esse maravilhoso podcast é um garoto muito arredio, com auto estima baixa e tem pavor de falar em público, porém com a proposta de criar um podcast, ou seja, ele não precisa fazer in loco na sala, o fez se sentir muito disposto a participar da proposta da aula que era trazer a importância da Doação de Órgão e Tecidos

https://photos.app.goo.gl/emy1UngJyNW7u3489



Acesso: https://anchor.fm/max-eduardo2/episodes/Doao-de-rgos-e1i12gn

9. REFERÊNCIAS

https://www.aplique educacao.com.br/post/podcast-na-sala-de-aula.

https://nastramasdeclio.com.br/organizacao/podcast-para-a-sala-de-aula-como-elaborar/

MAS O QUE É PODCAST?

Segundo Foschini (2018), é um meio veloz de distribuir sons pela internet, um neologismo que funde duas palavras: iPod, o tocador de arquivos digitais de áudio da Apple, e broadcast, que significa transmissão em inglês. O PodCast tem vários programas, ou episódios, como se fosse um seriado. Os arquivos ficam hospedados em um endereço na internet e, por download, chegam ao computador pessoal ou tocador. Você pode baixar o arquivo no computador, no iPod, no celular ou em um PDA (computador de mão), para ouvir quando quiser. Observa-se que essa nova forma de comunicação está associada a uma mudança de comportamento: ouvir, na hora e lugar mais convenientes, programas obtidos na rede. A pessoa ouve, em um esquema

feito sob medida para seu desejo e necessidade, um programa de rádio, um caso, um "causo", uma entrevista ou mesmo uma aula. Escolhe entre as inúmeras vozes que se manifestam em todo o mundo, que contam histórias, trazem notícias, fazem piada e estão à sua espera. E o melhor, quase não tem custo, e ainda promete bons momentos, independente do lugar.

Referências:

ANDRADE, F. A pedagogia do afeto na sala de aula.Ilustrações: Vanessa Alexandre. 2. ed. Recife: Prazer de Ler, 2014.

DELEUZE, Gilles. Proust e os Signos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). Inclusão escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

OLIVEIRA. E. S.; MARTINS, L. A. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Revista Linhas Críticas, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995, p. 17.

Fonte: https://citacoes.in/citacoes/1956384-dermeval-saviani-o-trabalho-educativo-e-o-ato-de-produzir-direta-e/

PRÁTICA: A tematização do Skate na escola

Peterson Amaro da Silva

APÊNDICE H – PLANO DE AULA 2

ESCOLA: EMEF Com. Vicente Amato Sobrinho

Tema: Grandes Navegações

Ano ou Ciclo: 7º ano

Disciplina envolvida: História

Duração: 10 aulas

COMO SURGIU ESSA IDEIA?



Durante alguns encontros de formação coletiva (JEIF) realizamos leituras e discussões sobre formas de avaliações e propostas de gamificação de aulas e atividades.

Como os conteúdos trabalhos em história são muito distantes, temporalmente, dos alunos sempre buscou meios para aproximar/ relacionar os fatos históricos estudados com o cotidiano dos alunos. Percebi que

planejar aulas mais lúdicas possibilitaria melhor interesse e participação dos alunos nos temas a serem trabalhados.

Assim surgiu a ideia de fazer uma atividade para conciliar conteúdo da disciplina com uma atividade lúdica.

Entre as ideias de atividades para "gamificar" a aula apresentada pelos alunos a vencedora foi a montagem de jogos de tabuleiros estilo trilha.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Atividade em grupo: os alunos realizaram pesquisa sobre o tema Grandes Navegações, leitura compartilhada entre os membros do grupo sobre o tema, roda de conversa e produção de texto. Após a pesquisa, os alunos passaram a elaborar os textos para serem usados nos cartões guias do jogo.

Os alunos com necessidades educacionais especiais participaram de todo o processo de pesquisa histórica na sala em grupo.

CRIAÇÃO DO JOGO DE TABULEIRO

- Elaboraram o tabuleiro e decoraram com o imaginário medieval (monstros marinhos, crença terra plana, neste ponto para refutar o que era pregado na Idade Média apresentei mapas, textos e vídeos), e perigos reais que
poderiam ocorrer nesta viagem tais como: calmaria, tempestades, entre outros;
- Os cartões com o contexto histórico das Grandes Navegações. Alguns deles representavam coisas positivas e avanço na viagem, porém outros eram problemas que os navegadores do século XV enfrentavam que atrasavam a viagem ou mesmo faziam retornar ao porto de partida.

Como alguns alunos AEE, estavam em processo de alfabetização ou recém alfabetizados, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e eu, regente de sala regular, passamos a trabalhar de forma interdisciplinar especialmente com os alunos que estavam em processo de alfabetização. Este trabalho conjunto possibilitou grande avanço no trabalho, pois os alunos passaram a usar os dois espaços de estudo para elaborar a tarefa. Foi realizado um trabalho interclasse alunos das turmas do 7ºano A, B, C e D, os alunos puderam compartilhar as pesquisas que realizavam em suas turmas regulares com outros alunos nos momentos de atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, esta parceria garantiu trocas e enriquecimento do processo.

OBJETIVOS
-Compreender a importância das especiarias orientais e as novas rotas comerciais para o fortalecimento das cidades e surgimento de uma burguesia comercial.

-Compreender as dificuldades das viagens marítimas no século XV e sua importância para o intercâmbio cultural;
-Analisar as consequências dos intercâmbios entre os povos dos continentes europeus, africanos e asiáticos e americanos.
Compreender as grandes navegações como um desdobramento do surgimento do sistema capitalista na Europa.

2. MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS:
Livro didático e paradidático
Lousa
Tela

Guache
Word (digitação de textos)
Mapas
Vídeos
Dado

3. METODOLOGIA OU ETAPAS DA ATIVIDADE:
1º Leitura compartilhada entre os alunos leitores e não leitores.
2º Roda de conversa
3º Produção de texto para compor os cartões dos jogos de tabuleiro.
4. AVALIAÇÃO:
Avaliação dos dados históricos apresentados, produção de texto e jogabilidade.

Autoavaliação: após a apresentação para a turma, cada grupo analisa a participação de cada membro do grupo durante o desenvolvimento do trabalho atribuindo a nota a si mesmo, porém o grupo precisa ratificar ou retificar esta nota com argumentos válidos e justificáveis. Exercitar o diálogo e
promover o respeito ao outro.
5. RESULTADOS (ALCANÇADOS OU PRETENDIDOS):
-Interação entre todos os alunos da turma.
-Inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo
de realização de atividades cotidianas e em grupo.
-Respeito às individualidades.
-Valorização das competências e habilidades que os alunos possuem.
- Aprender enquanto brinca.

6. COMENTÁRIOS SOBRE A PROPOSTA
-Todos alunos da turma participaram do processo de pesquisa e montagem
dos jogos tabuleiro;
- Pesquisa desenvolvida durante as aulas de história e/ou nas aulas de Sala
de Recursos Multifuncionais (SRM) com a intervenção das professoras em
cada grupo de trabalho.
-Conversa com a turma para que cada grupo soubesse aproveitar as potencialidades individuais

e que trabalhassem de forma colaborativa incluindo todos os alunos de cada grupo.

- Os alunos com necessidades educacionais especiais participaram ativamente de todo processo de montagem e apresentação do trabalho na aula regular. Como precisavam de adaptação de tempo, continuavam nas aulas de SRM em parceria com a professora: Tatiana Vieira Louvatto Backi da Sala de Recursos Multifuncionais.

7. COMPETÊNCIAS GERAIS DESENVOLVIDAS:

-Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral) e visual.

-Argumentar com base em fatos e informações de fontes confiáveis.

-Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.

-Criar estratégias.

- Trabalhar inteligência emocional: saber ganhar ou perder.

8. REFERÊNCIAS

APÊNDICE I – PLANO DE AULA 3

Planejamento anual

Disciplina: História - Professor: Jeuzemberg Nunes da Silva

Turma: 7º ano e 8ºano

1º bimestre

Conteúdos:

Comunicação e trabalho na sociedade contemporânea em confrontação com as sociedades entre os séculos VI ao XVIII.

Relações de trabalho: escravidão, servidão e assalariamento.

Educação voltada para os direitos humanos, combate ao racismo e todas as formas de preconceito.

Abordagem educacional voltada aos direitos das minorias e suas diversidades.

Respeito ao próximo para que haja harmonia, convivência e tolerância no espaço escolar e na sociedade.

2º bimestre

Conteúdos:

Expansão capitalista e colonização;

Saberes dos povos africanos e pré-colombianos; Diversidade, desigualdade e violência;

História das Mulheres;

Educação voltada para os direitos humanos, combate ao racismo e todas as formas de preconceito;

Abordagem educacional voltada aos direitos das minorias e suas diversidades.

Respeito ao próximo para que haja harmonia, convivência e tolerância no espaço escolar e na sociedade.

3º bimestre

Conteúdos:

Formas de resistência à escravidão e à dominação;

Renascimento, reformas religiosas, Estado Moderno e colonização na América;

Educação voltada para os direitos humanos, combate ao racismo e todas as formas de preconceito;

Abordagem educacional voltada aos direitos das minorias e suas diversidades.

Respeito ao próximo para que haja harmonia, convivência e tolerância no espaço escolar e na sociedade.

4º bimestre

Conteúdos:

Coleta, tratamento e análise de informações de fontes documentais diversas.

Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.

Educação voltada para os direitos humanos, combate ao racismo e todas as formas de preconceito.

Abordagem educacional voltada aos direitos das minorias e suas diversidades.

Respeito ao próximo para que haja harmonia, convivência e tolerância no espaço escolar e na sociedade.

Metodologias:

Aula invertida;

Pesquisas;

Vídeo aulas de autoria;

Filmes;

Aula expositiva;

Atividades presenciais e postadas no Google sala de aula se houver necessidade.

Sequência didática.

Avaliação:

Atividades em grupo e individual.

Avaliação mensal e bimestral.

Participação nas atividades (processual e contínuo)

PLANO DE ENSINO ADAPTADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.

Objetivos:

Atender às necessidades educacionais especiais do aluno, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular.

Levar o aluno a aprender os conteúdos curriculares de maneira mais ajustada às suas condições individuais;

Desenvolver a capacidade que o aluno tem para aprender com ações adaptativas;

Propiciar a participação integral do aluno em um ambiente rico de oportunidades com resultados favoráveis, pois não é necessário que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração.

Enfatizar capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade: desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa etc.

Encorajar, estimular e reforçar a comunicação, a participação, o sucesso, a iniciativa e desempenho do aluno;

Alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares. Selecionar um método mais acessível para o aluno;

Atuar para eliminar sentimentos de inferioridade, menos valia e fracasso.

Conteúdos:

Colocar o conteúdo que consta no plano de ensino para a determinada série, mas com alterações, adaptações ou até mesmo eliminação de itens que o aluno não vai acompanhar.

No caso de aluno portador de baixa visão, deve contemplar o mesmo conteúdo, mas estar atento às estratégias, metodologias e avaliação.

Estratégias e Metodologias:

Diversificação nos procedimentos e materiais didáticos.

Estímulo à participação e expressão do aluno;

Introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos; realizadas de várias formas, com diferentes tipos de execução, envolvendo situações individuais e grupais;

Atividades alternativas além das planejadas para a turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades.

Oferecimento de recursos de apoio: visuais, auditivos, gráficos, materiais manipuláveis etc.

Oferecer apoio, especificando passo a passo a execução de uma tarefa;

Ajustar materiais: destacar alguns aspectos que precisam ser apreendidos com cores, desenhos, traços; cobrir partes que podem desviar a atenção do aluno; incluir desenhos, gráficos que ajudem na compreensão; modificar conteúdos de material escrito de modo a torná-lo mais acessível à compreensão etc.

Despertar a motivação, a atenção e o interesse do aluno;

Situar o aluno nos grupos com os quais melhor possa trabalhar;

Adotar métodos de ensino e aprendizagens específicas para o aluno, na operacionalização dos conteúdos curriculares, sem prejuízo para as atividades docentes;

Realizar trabalho simultâneo, cooperativo e participativo, entendido como a participação do aluno com necessidades educacionais especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o faça com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

Introduzir atividades complementares específicas para o aluno;

Eliminar atividades que não beneficiem o aluno ou lhe restrinja uma participação ativa e real ou, ainda, que esteja impossibilitado de executar;

Suprimir objetos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua deficiência; substituí-los por objetivos e conteúdos acessíveis, significativos e básicos.

Avaliação e Recuperação:

A avaliação tem por objetivo observar as possibilidades para a intervenção, as dificuldades para sua resolução, a evolução do pensamento do aluno e seus erros como possibilidade de compreender o que o aluno sabe o que precisa saber para avançar em sua aprendizagem, e o que o professor deve modificar em seu planejamento de ensino e em suas atitudes em relação ao aluno;

O que avaliar?

•O que o aluno já interiorizou, ou seja, as evidências do que já conseguiu aprender;

• O caminho que o aluno percorre para chegar às suas respostas e resultados;

• As evidências das dificuldades que ainda enfrenta e, a partir delas, o reconhecimento das superações que precisam ser conquistadas.

O processo avaliativo do aluno em face de suas necessidades educacionais especiais deve focalizar os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem) e aos estilos de aprendizagem (capacidade de atenção, motivação, condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender);

Utilizar instrumentos de avaliação distintos da classe, quando necessário, sem alterar os objetivos da avaliação e seu conteúdo;

Mudar a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, isto é, considerar que o aluno com necessidades educacionais especiais pode alcançar os objetivos comuns ao grupo, mesmo que possa requerer um período mais longo de tempo;

A avaliação é flexível levando em conta as diferentes situações de ensino-aprendizagem e condições individuais do aluno.

Eliminar conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, definidos para o grupo de referência do aluno, em razão de suas deficiências ou limitações pessoais. A supressão desses conteúdos e

objetivos da programação educacional regular não deve causar prejuízo para a sua escolarização e promoção acadêmica.

Promover o registro documental das medidas adaptativas adotadas, para integrar o acervo documental do aluno.

OBJETIVO GERAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
EDUCANDOS EM ATENDIMENTO REMOTO	EDUCANDOS EM ATENDIMENTO PRESENCIAL
Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos; Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização; Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.	Restabelecer os vínculos afetivos e sociais com os educandos; Oportunizar momento de reconhecimento da sala de recursos como espaço de acolhimento e bem-estar; Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos; Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização; Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.

OBJETIVO GERAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
EDUCANDOS EM ATENDIMENTO REMOTO	**EDUCANDOS EM ATENDIMENTO PRESENCIAL**
Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos; Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização; Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.	Restabelecer os vínculos afetivos e sociais com os educandos; Oportunizar momento de reconhecimento da sala de recursos como espaço de acolhimento e bem-estar; Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos; Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização; Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.

Educação voltada para dignidade humana e respeito ao próximo, e contra toda forma de discriminação e preconceito; valorizando a pessoa humana na sua inteireza, não como fim, mas como meio de transformação para convivência mútua.

A dignidade do ser humano não repousa apenas na racionalidade; no processo educativo procuramos atingir a razão, mas também a emoção, isto é, corações e mentes – pois o homem não é apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, que é capaz de amar e de odiar, que é capaz de sentir indignação e enternecimento, que é capaz da criação estética. Unamuno dizia que o que mais nos diferencia dos outros animais é o sentimento, e não a racionalidade. O homem é um ser essencialmente moral, ou seja, o seu comportamento racional estará sempre sujeito a juízos sobre o bem e o mal. Nenhum outro ser no mundo pode ser assim apreciado em termos de dever ser, da sua bondade ou da sua maldade. Portanto, o ser humano tem a sua dignidade explicitada através de características que são únicas e exclusivas da pessoa humana; além da liberdade como fonte da vida ética, só o ser humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de autoconsciência como o oposto da alienação. Só o ser humano tem a memória e a consciência de sua própria subjetividade, de sua própria história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, vivente e mortal. Só o ser humano tem sociabilidade, somente ele pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do auto-aperfeiçoamento vivendo em sociedade e expressando-se através daquelas qualidades eminentes do ser humano como o amor, a razão e a criação estética, que são essencialmente comunicativas. É o único ser histórico, pois é o único que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro. Sua unidade existencial significa que o ser humano é único e insubstituível. Como dizia Kant, é o único ser cuja existência é um valor absoluto, é um fim em si e não um meio para outras coisas.

Os direitos humanos são *naturais* e *universais*, pois estão profundamente ligados à essência do ser humano, independentemente de qualquer ato normativo, e valem para todos; são *interdependentes* e *indivisíveis*, pois não podemos separá-los, aceitando apenas os direitos individuais, ou só os sociais, ou só os de defesa ambiental.

1- O que os alunos precisam aprender?

R- colocar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

2-O que eles sabem?

R- De acordo com a avaliação diagnóstica aplicada foi possível compreender e identificar que boa parte dos educandos tem um conhecimento razoável, principalmente se levarmos em consideração o contexto da pandemia do Coronavírus. Todavia, por meio da mesma avaliação, também foi possível identificar algumas limitações de aptidões em uma parte significativa dos estudantes. Por isso, após esse levantamento, é possível refletir e reconhecer as causas, dificuldades e limitações de aprendizagem de cada estudante, e por fim, focar no principal

objetivo, que é solucionar os déficits educacionais destes, quanto individuais, quanto de toda a turma; devendo preparar para implementar mecanismos que buscam solucionar os problemas nas aprendizagens dos educandos.

Referências: Currículo da Cidade de São Paulo.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le petit prince* Paris: Gallimard (Folio), 1956.

APÊNDICE J – QUADRO VISÃO DISSERTAÇÃO

TÍTULO:
INCLUSÃO ESCOLAR NA CIDADE DE SÃO PAULO:
SISTEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROBLEMA: Como se organizam as práticas pedagógicas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal Educação de São Paulo, considerando-se as propostas formativas sobre inclusão escolar?			
TESE/HIPÓTESE: O investimento na formação, ao longo da prática docente, configura-se como estratégia necessária de qualificação perante os cenários educacionais que se apresentam cotidianamente, em especial nos processos inclusivos nos diferentes espaços da sociedade, porém, como essas formações têm contemplado e preparado os professores para lidar com a inclusão escolar?			
OBJETIVO GERAL: identificar e analisar as práticas pedagógicas dos professores dos anos finais do EF, da RME de SP, e saber se as mesmas possuem uma perspectiva inclusiva.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**METODOLOGIA**		
	Fonte de dados/Participantes	**Procedimentos para coleta de dados**	**Descrição da Análise de dados**
- identificar e analisar as propostas de formação sobre educação inclusiva da RME/SP	Dados documentais Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. (SÃO PAULO, 2016ab). Documentos produzidos pela Rede Municipal de São Paulo (2018, 2019, 2020 e 2021), Coleção de Orientações Didáticas do	- documentos ou registros oficiais da RME ou da DRE São Miguel sobre a formação continuada e em serviço que tratou sobre educação inclusiva	- Elaboração de um quadro com os dados sobre: nome do curso – temática – carga horária – profissional responsável - conteúdos

	Currículo da Cidade do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 20189b), Currículo da Cidade de SãoPaulo (SÃO PAULO, 2019a) e Orientações Didáticas do Currículo da Cidade, Projeto de Apoio Pedagógico Recuperação de Aprendizagens (SÃO PAULO, 2020).		
- identificar a percepção dos professores sobre o tipo de formação continuada realizada e o impacto da mesma em sua prática pedagógica	- 16 professores de Ensino Fundamental II concursados, que atuam na rede de ensino do município de São Paulo, em salas onde estão matriculados estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental	- questionário google forms Foi aplicado um questionário do tipo no Google Forms que é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas, lançado pelo Google, para criar formulários on-line. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. As questões abrangeram levantamento de dados sociodemográficos, questões relacionadas à formação e atuação dos professores no	1- Aspectos sociodemográficos: apresentação, descrição e análise das características de atuação e formação dos professores participantes; 2- Impactos da formação na prática pedagógica: apresentação, descrição e análise dos tipos de formação realizados pelos professores e a percepção deles sobre a intensidade do impacto em suas práticas

		contexto inclusivo de salas de aula com matrícula de estudantes com deficiência intelectual	
- verificar e analisar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores e por eles consideradas inclusivas	- 16 professores de Ensino Fundamental II concursados, que atuam na rede de ensino do município de São Paulo, em salas onde estão matriculados estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental	- encontros pedagógicos com os professores - plano de aula considerada inclusiva, realizada pelo professor Durante os encontros com os professores buscou-se refletir sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes PAEE, mais especificamente aqueles com DI, na escola comum. Criou-se espaço para discussão sobre práticas pedagógicas, buscou-se caminhos para superar as dificuldades vivenciadas pelos professores no trabalho educacional com alunos com DI. Foram realizados três encontros virtuais com os professores participantes da pesquisa, utilizando a plataforma colaborativa Microsoft Teams. As reuniões on-line, tiveram a duração de 02duas horas, no período das 19 horas às 21 horas.	- apresentação, descrição e análise da própria prática do professor, em relação às estratégias didáticas, avaliação, atuação com os alunos identificados com deficiência intelectual e percepção do professor sobre a perspectiva inclusiva de sua ação pedagógica

		As participações em cada reunião e as temáticas trabalhadas	
- Elaborar um Caderno Pedagógico com diretrizes sobre práticas pedagógicas inclusivas	- os documentos - os professores participantes	- relatos provenientes dos encontros pedagógicos com os professores, - planos de aula dos professores - documentos analisados sobre formação continuada - dados do questionário	- Com base nos dados coletados, organizar as propostas docentes e analisar á luz da literatura as práticas denominadas inclusivas. produto educacional: Na ocasião do término do estudo, para contribuir com a constituição de espaços inclusivos, foi idealizado, elaborado e será divulgado um "Caderno Digital", que poderá ser acessado on-line, não apenas pelos professores participantes da pesquisa, mas por todos os professores que atuam na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. O "Caderno Digital" será apresentado em ambiente on-line com e utilização da linguagem hipertextual na sua organização. Nele serão apresentadas as práticas pedagógicas identificadas como inclusivas e também e propostas de ações de natureza pedagógica que possam ser concretizadas nas escolas da rede municipal de ensino e que permitam o desenvolvimento de novas práticas didáticas com perspectiva inclusiva.

OBSERVAÇÃO

CAMINHO DA DISSERTAÇÃO – SUGESTÃO

Introdução

- Deve conter a sua justificativa acerca da importância de seu trabalho, a contribuição que poderá trazer a área de estudo, a natureza do problema a ser investigado e explicitação da pergunta de pesquisa, de sua hipótese, deixando CLARO o seu objeto de pesquisa, apresentar seus objetivos e no final a organização do texto. Na introdução tb já poderá apresentar que como decorrência do estudo terá o produto educacional, falando um pouco sobre ele – de forma geral.

No arquivo da dissertação explico um pouco sobre esse caminho

Seção 1 – Notas sobre Educação Inclusiva e suas implicações para a prática pedagógica

Seção 2 – Formação continuada e em serviço de professores na perspectiva inclusiva

Seção 3 – Revisão da literatura

Seção 4 – Método

Seção 5 - Resultados

COMPARTILHANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

AD: Capa do livro "Compartilhando Práticas Inclusivas" Organizadora Jane Cristina de Souza. Ao centro Pintura de um corredor de escola com paredes alaranjadas. Os estudantes estão enfileirados próximos a parede, ao lado de uma porta amarela. No centro do corredor um estudante cadeirante aguarda fora da fila. No canto inferior direito está a assinatura do autor da obra.



JANE CRISTINA DE SOUZA

“A gratidão é a memória do coração.”
Antístenes

AD: Logotipo em azul da UNESP.

Esta publicação é fruto da Pesquisa intitulada:

INCLUSÃO ESCOLAR NA CIDADE DE SÃO PAULO: Sistematizando práticas de dos anos finais do Ensino Fundamental.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa De Mestrado Profissional Em Educação Inclusiva.

Em Rede Nacional (PROFEI)
da Faculdade de Filosofia e Ciências de Presidente Prudente – SP.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, como requisito parcial para a o btenção do título de
Mestre em Educação Inclusiva da Linha de
Pesquisa: Práticas e processos format ivos de educadores para
educação inclusiva

Orientadora: Profa. Dra.
Anna Augusta Sampaio Oliveira.

Área de Concentração:
Educação.

Agradecemos à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), em Especial a Diretoria Regional de Ensino de São Miguel Paulista.
E agradecemos, em especial, a todas as educadoras e educadores que contribuíram significativamente com seus aprendizados e experiências docentes, para tornar esta publicação possível:

- Camila Maria Moreira Negrini Ishiwaki
- Denis Moreira da Costa
- Èrico Alves de Oliveira
- Elen Cato
- Elisangela Frascolli Alencar
- Ellen Cristina Tavares Galvão Miranda
- Jeuzemberg Nunes da Silva
- Laís Ramos Barra
- Peterson Amaro da Silva
- Tatiana Vieira Louvatto Backi
- Valéria Santana Ramires

ORGANIZADORA



Jane Cristina de Souza

AD: Abaixo esquerda caricatura feminina em preto e branco cabelo na altura dos ombros, mão direita apoiada no queixo.

Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho UNESP (2020), Especialização em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP (2019), Especialização em Educação Especial área de Deficiência Auditiva/Surdez pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP (2017), Especialização em Educação Especial área de Deficiência Intelectual pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP (2012), Especialização em Psicopedagogia Institucional Faculdade Campos Elíseos- FCE (2014), Graduação em Psicologia pela Universidade Braz Cubas-UBC (1998); Graduação em Pedagogia Faculdade Paulista São José- FPSJ (2017); Graduação em Licenciatura plena em História Centro Universitário de Jales - UNIJALES (2019).

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), certificado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do CNPq. e Grupo de Pesquisa de Vulnerabilidade (Mackenzie).

Formações de aprofundamento nas questões de identificação e atendimento das especificidades pedagógicas dos alunos com deficiências (intelectual, física,sensorial, múltipla e transtorno do espectro autista) proporcionadas pela Secretaria do Município de São Paulo em parcerias com Ministério da Educação na Associação Educacional Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA),

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social (ABADS), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Presbiteriana (Mackenzie), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Atualmente designada para a função de Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI (2015) no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) da Diretoria Regional de Educação de São Miguel, onde desenvolve trabalhos como formadora em cursos com ênfase em práticas pedagógicas de acesso ao currículo e Educação Inclusiva.

Atua realizando atendimento educacional especializado junto às unidades escolares de Área de abrangência da DRE/MP. Exercendo o cargo de Professor da Educação Básica II - PEB II Educação Especial - Deficiência Intelectual- SEE/SP na E.E Dr. Plínio Caiado de Castro (2018). Experiências anteriores: Professora de Sala de Recursos Multifuncionais - SRM (2014), Professora de Bandas e Fanfarras (1998 à 2017), Professora Orientadora de Informática Educativa- POI (2009) na Prefeitura Municipal de São Paulo e Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental I (200); Professor da Educação Básica I- PEB I (1994).

AD: Abaixo e a esquerda caricatura masculina com cavanhaque bigode, em preto e branco. Utiliza boina e blusa preta, óculos de grau.

SOBRE A CAPA

Érico Alves de Oliveira



- é graduado em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo. É também especialista em Arte-Educação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). A obra que ilustra a capa deste livro, faz parte de uma série que o artista vem desenvolvendo...", intitulada: " Escola", a obra não possui título, mas como imagem, vai de encontro às propostas deste trabalho: "**Práticas didáticas inclusivas na cidade de São Paulo: Sistematizando as práticas de professores dos anos finais do ensino fundamental do distrito de São Miguel Paulista"** onde procura traduzir plástica e pictoricamente, por meio de linhas, cores e formas, carregadas de uma intensa dramaticidade, construir um discurso poético e crítico acerca das questões que envolvem as práticas e os olhares inclusivos no interior das escolas. Ao longo de sua trajetória artística realizou exposições em diversos lugares, em mostras individuais e coletivas, entre elas, gostaria de destacar: Exposição: "Teias tramadas em fios e cores" no Espaço Cultural Casa do Brasil em Madrid – Espanha; Exposição: "Educarte" no Espaço Cultural da Câmara Municipal de São Paulo.
- A presente proposta procura também refletir questões sobre o espaço arquitetônico escolar e as possibilidades de práticas pedagógicas que deles derivam e a maneira como alunos e professores se relacionam com esse ambiente, provocando assim uma discussão com a sociedade sobre os rumos e sentidos da escola e da educação no século XXI.

Sumário

Apresentação 9
Educação Inclusiva 17
Tecnologia Assistiva 18
Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) ...21
Relatos, Experiências, Projetos e Ideias 23
Prática: Jornal do Joca 24
Textos 26
Prática: Cosmos e Espaço 32
Prática: Artes 40
Prática - Podcast na Sala de Aula 49
Prática: A Tematização do Skate na Escola 63
Prática: Grandes Navegações 72
Prática: Brasil Colônia 80
Racismo/Colorismo/Apropriação Cultural 91
Modelo do Planejamento Anual 108
Conclusão 121
Referências 123

- **·Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.**
- O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) se justifica, principalmente, pelo aumento expressivo de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Básica e Superior. Por essa razão, implica em uma demanda de aprimoramento profissional dos professores em
- todo o território nacional, no que se refere à formação continuada em consonância com as políticas públicas de inclusão escolar e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

- **·Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva**
- A linha contempla pesquisas e estudos relacionados diretamente às práticas educacionais e aos processos formativos de educadores (inicial, continuada e em serviço) para atuação pedagógica na diversidade, contemplando os princípios de uma educação inclusiva. Busca analisar os processos de ensino e aprendizagem e as inovações pedagógicas parao atendimento às necessidades educacionais de qualquer ordem: biopsicossocial ou etnocultural. Os estudos se concentram nos aspectos relacionados à organização da escola para garantir a formação de educadores numa perspectiva inclusiva, a partir da análise de práticas, desenvolvimento curricular, adequações de recursos ou métodos pedagógicos e em procedimentos que possibilitem o êxito na escolarização dos estudantes.

O verbo Esperançar como nos ensina Paulo Freire nos coloca na ação ao invés de inércia, nos coloca como protagonistas nos processos de transformação que queremos construir dentro das escolas públicas.

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

AD: Abaixo e a direita caricatura masculina com barba longa e bigode em preto e branco. Utiliza óculos de grau em formato quadrado.



APRESENTAÇÃO

No Brasil, nas últimas duas décadas foram implementadas políticas públicas, tanto em nível nacional e regional, quanto para a eliminação da exclusão escolar em consonância com o paradigma da inclusão educacional.

Diante da relevância de discussões sobre a diversidade, o cenário educacional contemporâneo exige a reformulação das práticas pedagógicas para ensinar a todos os estudantes.

E essas discussões devem contemplar todos os atores envolvidos. Sistematizar práticas capazes de atingir o maior número de estudantes requer planejamento desde o projeto político-pedagógico (PPP), pois é através dele que parte a construção da identidade da escola, bem como as diretrizes de ensino.

O movimento nacional para incluir e o ideal de uma escola para "*todos"* vêm dando novos rumos às expectativas educacionais para o acesso de grupos antes negligenciados pela sociedade: estudantes com deficiência, estudantes oriundos de grupos de minorias étnicas, estudantes em situação de vulnerabilidade, estudantes com questão de gênero, estudantes adultos que não tiveram oportunidade de conclusão dos estudos, estudantes imigrantes.

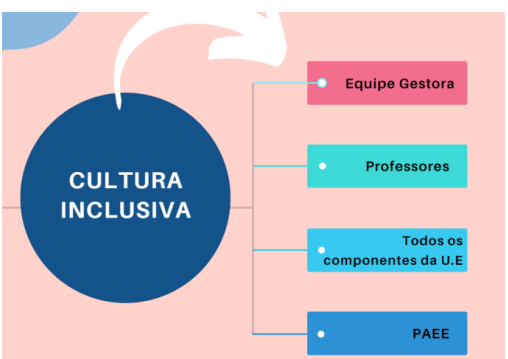
conceito de equidade imbuído nos documentos da Rede Municipal de São Paulo compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades, como aponta Boaventura Santos: [...]

> Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade deuma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Nesse alinhamento reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente. A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável.

O êxito da inclusão escolar depende, dentre outros fatores, da eficiência no atendimento à diversidade da população estudantil. Sugerem-se estas, dentre outras medidas: elaborar propostas pedagógicas baseadas na interação com os estudantes, desde, a concepção dos objetivos; reconhecendo todos os ritmos de aprendizagem, adotando metodologias diversas e motivadoras; avaliando os educandos numa abordagem processual e emancipadora, em função do seu progresso e do que poderá vir a conquistar.

O Currículo da Cidade São Paulo dialoga com as concepções de que: currículos devem ser plurais, orientadores, são processos permanentes, porém um produto não acabado, os professores são protagonistas do currículo, embora ele deva estar centrado nos estudantes.



Quadro com fundo rose a esquerda circulo com tema cultura inclusiva e a direita quatro retângulos coloridos explicando o tema.

Neste aspecto apresenta como princípios a educação integral, a educação inclusiva e a equidade. E cada princípio revela uma dimensão que se complementa à outra. Desta forma a educação integral revela comprometimento com o desenvolvimento pleno do estudante considerando o aspecto intelectual, físico, social, emocional e cultural.

Visando difundir as atividades educacionais desenvolvidas nas Escolas municipais de Ensino Fundamental no distrito de São Miguel Paulista, a fim de responder a problemática da questão norteadora do presente estudo: quais são os efeitos da formação continuada proporcionada pela rede municipal de educação da cidade de São Paulo nas práticas de natureza didática dos professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental II?

Esta obra tem o objetivo de disseminar uma série de práticas docentes, e observar como elas estão sendo aplicadas nos anos finais do ciclo autoral.

Os materiais apresentados estão relacionados aos diferentes campos do conhecimento e são decorrentes de trabalho desenvolvido por professores e demais profissionais da área de Educação atuantes na rede pública de ensino. Haja vista ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas.

Os Trabalhos apresentados através de planos de aulas dos Professores que gentilmente participaram da pesquisa.

Dos planos apresentados um deles preferiu apresentar um plano annual. O que se pode perceber através dos planos é que os professores tem a grande preocupação com a participação dos estudantes com deficiencia. A preocupação as vezes tranformam-se em planos diferenciados para esse público, porém o que precisa ficar claro que não se trata de realizar plano especifico, o que necessita-se é que os objetivos. Estratégias e metodologia sejam diversos, para que possam atigir a diversidade que a escola apresenta.

E para a refelexão sobre as diversas maneiras de apresentação de conteudos, estrategias metodologicas, aresentamos o Desenho universal para aprendizagem uma abordagem que auxilia o professor a pensar nessas estratégias.

Esperamos que ele sirva de inspiração para corroborar com a formação e o aprendizado, e que possa ser compartilhado amplamente com outros educadores gestores escolares que atuam por uma Educação Inclusiva.

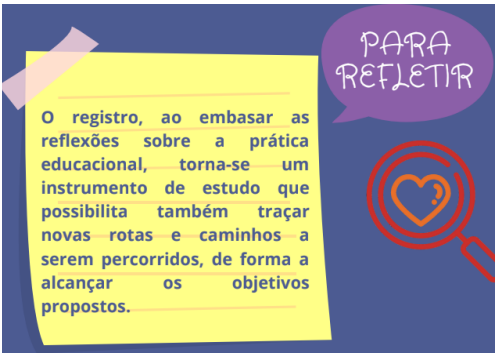
O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Certamente é de grande importância, retomar e "*ressignificar*" as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Finais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes nos vários componentes curriculares (Saviani 1995, p?).

E quanto ao público elegível da Educação Especial como prerrogativa de Legislação que reflete que é necessário pensar em barreiras que podem ser definidas em três dimensões: Atitudinais, Acessibilidade arquitetônica e de Comunicação. Cada barreira em sua dimensão é capaz de gerar impedimento de acesso ao currículo, o plano de AEE torna-se instrumento essencial para a garantia do direito dos estudantes com deficiência à aula. Assim, o plano de AEE considera "os sujeitos envolvidos, as realidades, as culturas, os tempos e os espaços dos envolvidos" (anexo III da portaria 8.764 / 2016) e diante do panorama define a mobilização de recursos humanos e parcerias para a eliminação das barreiras.

De acordo com Oliveira e Martins (2011),

Um currículo pautado na valorização e respeito às diferenças requer uma abertura, flexibilidade de objetivos, preocupação e organização com conteúdo pautado nas necessidades de cada estudante, diversificação de procedimentos, pl anejamento de atividades, considerando a particularidade de cada estudante (p.30).



Assim pensando numa prática inclusiva a autora nos suscita refletir que o professor necessita, partindo das diretrizes básicas dos conteúdos ensinados a turma, analisar estratégias e metodologias mais adequadas aos estudantes e, conforme a suas especificidades em realizar a organização da sequência de conteúdos e controlar o tempo necessário para realização das atividades escolares.

Segundo SERRANO (2005 p.2) em se tratando de exclusão social uma realidade incontornável, compreende-se, por isso, que uma das grandes prioridades da UNESCO consiste, precisamente, em promover e induzir dinâmicas de transformação nos sistemas educativos do maior número possível de países, de modo a poderem garantir uma maior equidade e uma mais efetiva igualdade de oportunidades às crianças e jovens em idade escolar.

As práticas pedagógicas são atividades planejadas que professores e professoras realizam com seus estudantes com o intuito de desenvolver a capacidade reflexiva sobre o exercício da docência, na perspectiva de extrair uma aprendizagem que leve a construir novas e melhores formas de atuar no processo ensino-aprendizagem.

Uma prática pedagógica é exitosa quando a práxis é estabelecida por uma intencionalidade, por uma intervenção planejada e científica que busca transformar a realidade social. Ocorre, porém, que a realidade social muda no tempo e no espaço, portanto, o êxito de uma prática pedagógica com um grupo de alunos não garante que será também exitosa com outro. As aprendizagens ocorrem concomitantes entre as múltiplas aprendizagens presentes nas vidas das gentes, e não apenas no ambiente da escola.

Nenhum aprendizado é imediato nem tão pouco previsível, pois ocorre a partir das interpretações do sujeito, dos vários sentidos criados, das circunstâncias, da história de vida.

O corpo discente, não é um corpo maciço, cada estudante é um universo de possibilidades. A educação se faz dialogicamente, de maneira processual e nas contradições várias inerentes a todos nós. E nessas experiências aqui expostas, os professores demonstram que a sala de aula não é um produto, mas sim algo dinâmico, onde cada estudante deve ser considerado como participante do processo de ensino aprendizagem, pois, como diria (DELEUZE, 2003, p. 21), não é possível saber e controlar como alguém aprende.

Este caderno reúne relatos, experiências, projetos e ideias que visam melhorias na qualidade de Educação frente aos desafios da escola pública.

Percebe-se que a caminhada é longa, porém, existem ações que vão ao encontro da necessidade em se desenvolver projetos voltados à diversidade, como pontua Gomes (2007, 41):

Muito trabalho temos pela frente! No entanto, várias iniciativas significativas vêm sendo realizadas. Algumas delas são frutos de práticas educativas transgressoras realizadas pelos docentes em movimento, pelos profissionais de várias Secretarias Estaduais e Municipais de educação e por gestores (as) das escolas que entendem que o direito à educação será realmente pleno à medida em que também seja assegurado aos sujeitos que participam desse processo o direito à diferença.

Os professores que aceitaram contribuir com esse trabalho acreditam que, trabalhos voltados ao pluralismo cultural, bem como outras questões definidas pelos temas transversais, presentes no currículo da cidade de São Paulo, possivelmente colaborará possibilitando conduzir a sociedade ao combate à discriminação e ao preconceito, promovendo assim o respeito à diversidade.

Link dos materiais didáticos elaborados a partir do Currículo da Cidade

• Trilhas de Aprendizagens

https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/

• Cadernos da Cidade: Saberes e Aprendizagens – versão Professor

https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/cadernos-da-cidade-saberes-e-aprendizagens/

Passo a passo do acesso (Link para um novo sítio)

• Sequências de Atividades

https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/sequencias

https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/guia-de-acessibilidade/

https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/

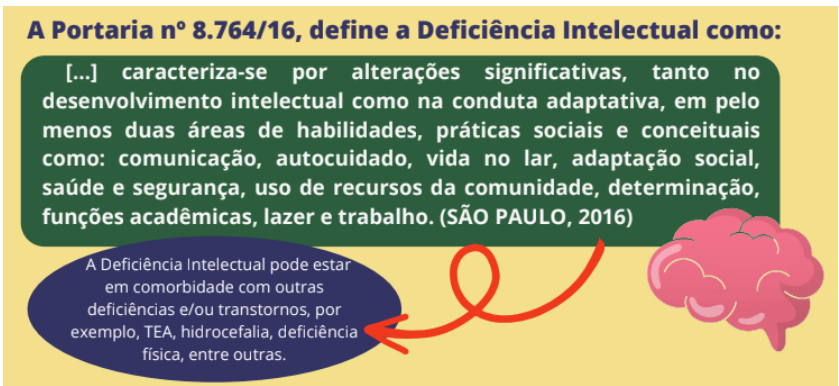
Basta escrever o ano/ciclo da escolaridade e componente curricular para acessar o banco de atividades disponíveis.

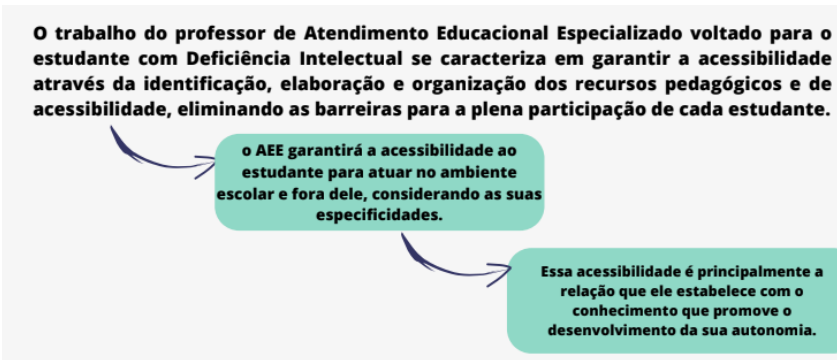
O site está em constante elaboração e alimentação. Já é possível, desde que feito o login, salvar suas sequências para encontrá-las mais rapidamente.

PORTARIA Nº 8.764, DE 23/12/2016

- ***"Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, n a Perspectiva da Educação Inclusiva."***

AD: Retângulo amarelo com outro verde ao centro com definição de deficiência intelectual.





Educação Inclusiva

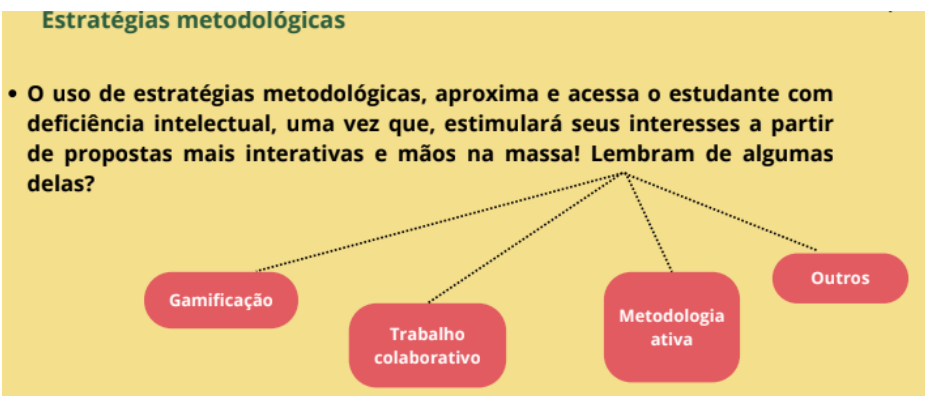
AD: retangulo azul com a frase dos autores HONORA e FRIZANO, p.82

Sabemos que a Educação Inclusiva é um processo, e toda ação planejada é valiosa, afinal, como mostram os autores:

"Não existem "receitas" prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um, e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre."

(Honora e Frizano, p.82, s/d)

AD: retângulo amarelo com infográfico das estratégias metodológicas da frase saem quatro retângulos menores vermelhos.



Tecnologia assistiva

Capacidade de abstração

- Oferecer situações, envolvendo ações em que o próprio estudante teve participação ativa na sua execução e/ou façam parte da experiência de vida dele, partindo de contextos reais.

estimular a ampliação da capacidade de abstração não significa apenas desenvolver a memória, a atenção, as noções de espaço, tempo, causalidade, raciocínio lógico em si mesmo. É proporcionar condições e liberdade para a construção da sua própria inteligência.

Comunicação



Proporcionar ao estudante o contato com as mais variadas formas de comunicação (alternativa e suportes visuais, por exemplo), pois esse contato possibilita o entendimento e a ampliação do seu vocabulário, ampliando ou completando sua comunicação.

organizar situações em que o estudante seja provocado/ estimulado a se expressar oralmente através de descrições de imagens, fotos, recontos orais e relatos de experiências, essas estratégias auxiliarão no desenvolvimento dos processos mentais, na autonomia e independência do estudante.

Recursos de acessibilidade

- O uso de tecnologia assistiva, também é um recurso para auxiliar no desenvolvimento da autonomia, independência e dos processos mentais.
  - Alguns exemplos:
    - Boardmaker (software) para comunicação alternativa;
    - Mouse estacionário de esfera para auxliar no uso do computador.





Dependendo das características e necessidade do estudante, outros recursos podem ser usados, por exemplo, caso o estudante tenha algum a dificuldade motora, há cadeiras e acessórios que facilitam a digitação, por exemplo.

- O uso de tecnologia assistiva, também é um recurso para auxiliar no desenvolvimento da autonomia, independência e dos processos mentais.
- https://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf

Para atendimento de todos os estudantes



Sabemos que é de extrema importância conhecermos o nível de autonomia do estudante, o que ele já sabe fazer e qual o seu nível de autonomia, para refletirmos o meio mais apropriado da oferta das mediações pedagógicas.

Quando se trata de estudantes público da Educação Especial, a resposta mais comum para um acompanhamento efetivo, é que ele seja o resultado de uma discussão coletiva, um "Estudo de Caso", entre os profissionais da rede regular, bem como os da Educação Especial, que reverbere em um "Plano de Ação", em prol do objetivo comum: *a escolarização qualitativa do estudante.*

Plano este que considere as singularidades dos indivíduos, o qual, em nossa rede de ensino, leva o nome de Plano de Atendimento Educacional Especializado- PAEE.



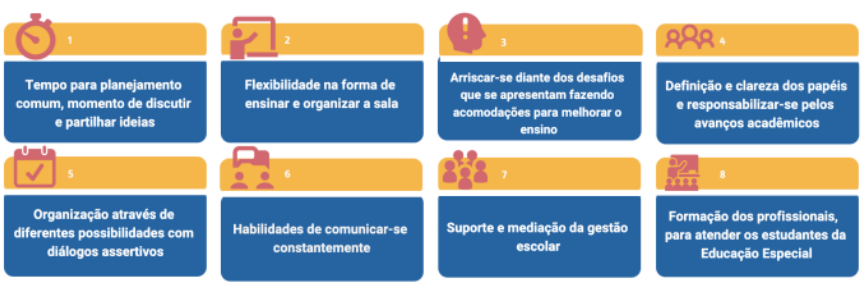
- As práticas de acompanhamento das aprendizagens devem garantir a identificação das necessidades educacionais de seus estudantes, oferecendo subsídios referentes aos recursos pedagógicos, que contribuam para a remoção das barreiras que impedem o processo de ensino e aprendizagem.
- É importante pensar, que ainda temos em nossa cultura, o acompanhamento atrelado apenas com a avaliação, no sentido de julgamento do estudante, com atribuição de valores que supostamente, medem o que ele aprendeu ou não e que irão influenciar em sua progressão escolar.
- O processo avaliativo deve ser ressignificado, de forma que o estudante público da Educação Especial, tenha todo o seu percurso escolar considerado, não sendo o diagnóstico/laudo "a marca" de sua capacidade intelectual.

O ensino colaborativo



CRITÉRIOS PARA O TRABALHO COLABORATIVO

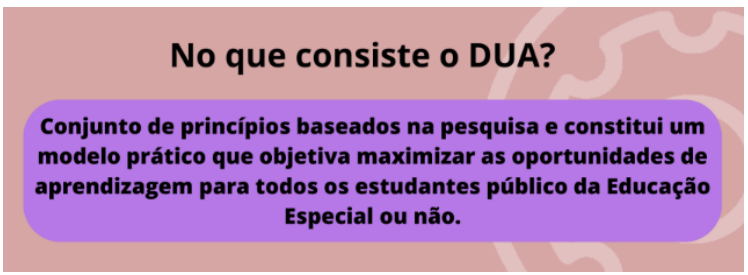
Capelline e Zerbato (2019), destacam alguns critérios para construção de um trabalho colaborativo:

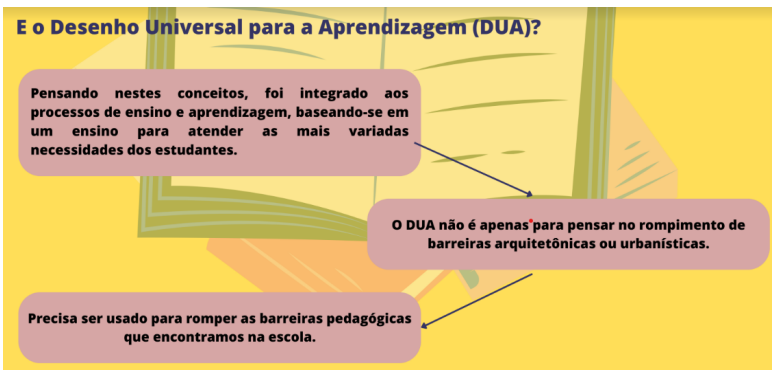


Com à aprendizagem colaborativa, os alunos passam a ser protagonistas do processo de educação. Eles se tornam mais ativos e passam a ver mais utilidade prática no conhecimento adquirido na sala de aula.

Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa.





Objetivos do DUA

Quais os objetivos do DUA?

Auxiliar educadores e demais profissionais a adotarem modelos de ensino e aprendizagem adequados, desenvolvendo materiais e metodologias que sejam eficientes através da elaboração de propostas mais justas e que avalie o progresso de cada estudante.

Área reconhecimento o "o quê"	Área estratégia o "como"	Área afetiva o "por quê, para que"
Múltiplas formas de apresentação	Múltiplas formas de ação e expressão	Múltiplas formas de engajamento
Conteúdo	Aprendizagem	Participação
O conteúdo está sendo apresentado de diferentes formas?	Durante a realização das atividades, são possibilitadas aos alunos diferentes formas de expressar aquilo que sabem ou que estão aprendendo do conteúdo?	De que forma é possível estimular e despertar interesse e motivação para o envolvimento dos alunos

Fonte: Prais(2016)

Os princípios e as estratégias norteadores do DUA possibilitam que o/a docente defina seus objetivos, crie recursos pedagógicos e formas de avaliação que se moldem a todos/as estudantes com e sem deficiência (CAST, 2011)

RELATOS, EXPERIÊNCIAS, PROJETOS E IDEIAS

Teoricamente temos consciência que a amostragem proposta neste trabalho não elucida toda prática pedagógica dos professores da rede municipal de São Paulo, no entanto apresenta em forma de planos de aula as estratégias utilizadas pelos professores que participaram da pesquisa.

Franco (2016) elucida que: "Destaca-se a necessidade de considerar o caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de a subjetividade construir a realidade, que se modifica mediante a interpretação coletiva. A educação permite sempre uma polissemia em sua função semiótica, ou seja, nunca existe uma relação direta entre o significante observável e o significado. Assim, as práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais e sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino."

O que se pretende é que essas práticas sejam olhadas e recriadas dentro da necessidade que cada sala de aula requer.

Usando a expressão de Certeau (1994, p. 88), sempre há espaço para a "liberdade gazeteira das práticas", ou seja, sempre há espaço para invenções no e do cotidiano, e essa porosidade das práticas proporciona múltiplas reapropriações de seu enredo e de seu contexto. Conhecer as práticas considerá-las em sua situacionalidade e dinâmica, é o papel da Pedagogia como ciência. Assim, é fundamental compreender as práticas educativas; compreendê-las nesse movimento oscilante, contraditório e renovador.





PRÁTICA: Jornal do Joca

Ellen Cristina Tavares Galvão Miranda

ESCOLA: EMEF Neuza Avelino da Silva Melo

Tema: Gênero Textual - Notícia

Ano ou Ciclo: Ciclo autoral 8° e 9° anos.

Disciplina envolvida: Língua Portuguesa

Duração: 2 aulas – 90 minutos





COMO SURGIU ESSA IDEIA?

1.CONTEXTUALIZAÇÃO

Um dos objetivos da escolarização é preparar o aluno para viver em sociedade, reconhecer seus direitos e deveres e atuar ativamente nos mais diversos ambientes. Portanto, saber reconhecer as notícias é importante para todos.

2. OBJETIVOS

– Identificar a estrutura do gênero notícias;
– Identificar a finalidade dos textos do gênero notícia;
– Identificar as informações básicas contidas na notícia
– Compreender as informações produzidas
– Produção de texto do gênero notícia

Manchete ou título principal: Geralmente é grafado de forma bastante evidente (negrito, caixa alta) e tem o objetivo de chamar a atenção do leitor.

Título auxiliar: Título um pouco maior, o qual auxilia o entendimento do título principal, ou seja, é um recorte do assunto que será explorado.

Lide (*lead*): Corresponde ao primeiro parágrafo da notícia e nele são expostas as informações que mais despertam a atenção do leitor para ontinuar com a leitura do texto.
Busca responder às questões: Quem? Onde? O que? Como? Quando? Por quê?.

Corpo da Notícia: Trata-se da informação propriamente dita, com a exposição mais detalhada das informações necessárias para entendimento do fato noticiado.

Figura 1: Estrutura do gênero notícia. Material retirado do livro Trilhas de aprendizagem PMSP, página 26.

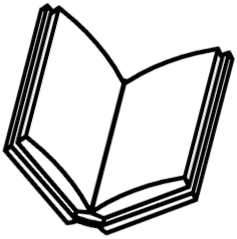
3.MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS

– Jornal Joca (distribuído nas Unidades Educacionais da SME-SP);
– Impressão de atividades (adaptadas e regulares) –
Trilhas da aprendizagem 8° ano – Atividade 1
– Lápis, cola e tesoura.

4.METODOLOGIA OU ETAPAS DA ATIVIDADE

Inicialmente apresento aos estudantes o jornal Joca impresso, para que tenha contato com o material e reconheça uma das formas de apresentação da notícia (todos os materiais ofertados devem ser entre gues ao aluno com NEE.

TEXTOS



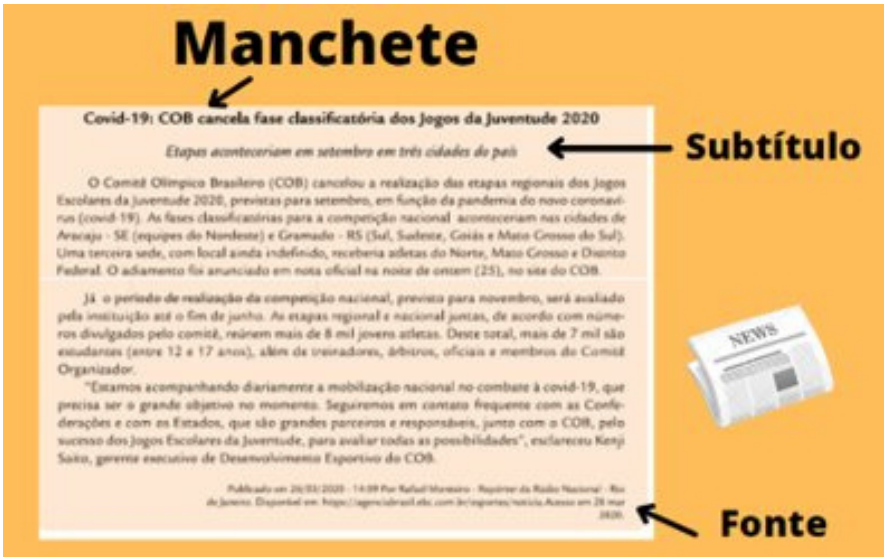
- Na sequência apresento o **Texto 1:**

OMS declara epidemia do coronavírus, peço aos alunos que identifiquem a sequência estrutural do gênero (vide figura 1), eles devem marcar onde está a manchete, Título auxilia Lide (*lead*) e Corpo da Notícia. Agora realizaremos a mesma sequência de marc ação no

- **Texto 2**: COB cancela fase classificatória dos Jogos da Juventud e 2020.

- Enquanto os alunos estão marcando as partes das notíci as na folha de atividades, o docente deve sentar-se ao lado do aluno NEEe mostrar as partes da notícia (v ide figuras 2, 3, 4 e 5), ajudando o a identificar os nomes e colar as identificações, sempre repetindo com o aluno e buscando levá-lo a reflexão sobre a estrutura do Gênero.

Em seguida apresento
a atividade 1 do livro Trilhas da aprendizagem 8° ano,
pois ela traz a sequência didática para apresentação do gênero.



- **Figura 2**: Estrutura do gênero notícia.
  Material retirado do livro Trilhas de aprendizagem PM SP, página 26.





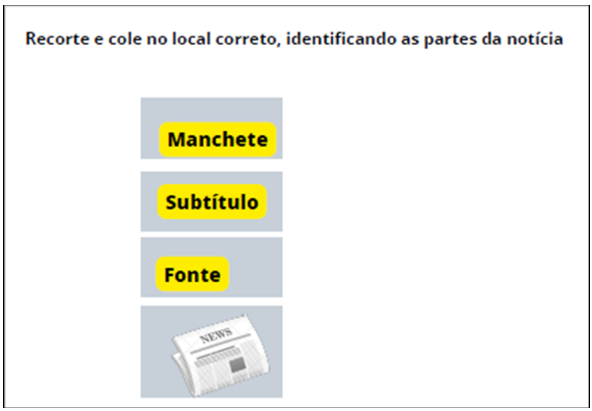
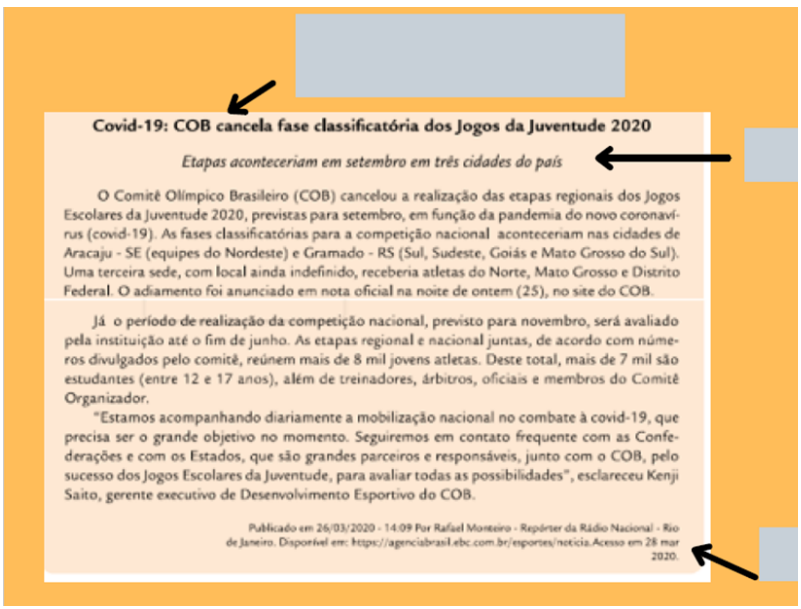


Figura 3: Atividade desenvolvida por Professora Ellen Cristina Tavares Galvão Miranda**.**



Covid-19: COB cancela fase classificatória dos Jogos da Juventude 2020

Etapas aconteceriam em setembro em três cidades do país

O Comitê Olímpico Brasileiro (COB) cancelou a realização das etapas regionais dos Jogos Escolares da Juventude 2020, previstas para setembro, em função da pandemia do novo coronavírus (covid-19). As fases classificatórias para a competição nacional aconteceriam nas cidades de Aracaju - SE (equipes do Nordeste) e Gramado - RS (Sul, Sudeste, Goiás e Mato Grosso do Sul). Uma terceira sede, com local ainda indefinido, receberia atletas do Norte, Mato Grosso e Distrito Federal. O adiamento foi anunciado em nota oficial na noite de ontem (25), no site do COB.

Já o período de realização da competição nacional, previsto para novembro, será avaliado pela instituição até o fim de junho. As etapas regional e nacional juntas, de acordo com números divulgados pelo comitê, reúnem mais de 8 mil jovens atletas. Deste total, mais de 7 mil são estudantes (entre 12 e 17 anos), além de treinadores, árbitros, oficiais e membros do Comitê Organizador.

"Estamos acompanhando diariamente a mobilização nacional no combate à covid-19, que precisa ser o grande objetivo no momento. Seguiremos em contato frequente com as Confederações e com os Estados, que são grandes parceiros e responsáveis, junto com o COB, pelo sucesso dos Jogos Escolares da Juventude, para avaliar todas as possibilidades", esclareceu Kenji Saito, gerente executivo de Desenvolvimento Esportivo do COB.

Publicado em 26/03/2020 - 14:09 Por Rafael Monteiro - Repórter da Rádio Nacional - Rio de Janeiro. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/esportes/noticia.Acesso em 28 mar 2020.

Figura 4: Marcação realizada do Livro Trilhas de aprendizagem PMSP, páginas 28 e 29. Atividade desenvolvida pela Professora Ellen Cristina Tavares Galvão Miranda**.**

5.AVALIAÇÃO

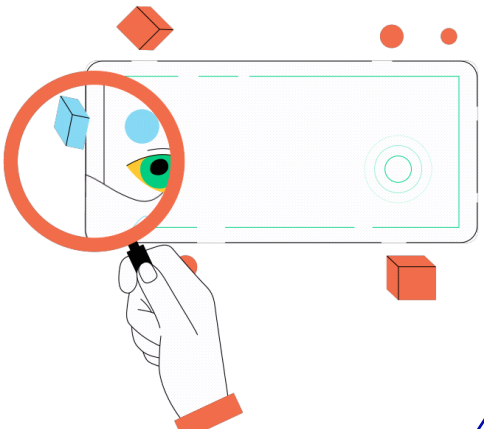
Após a realização da atividade verificaremos a compreensão dos alunos quanto a estrutura da notícia.

6. RESULTADOS (ALCANÇADOS OU PRETENDIDOS)

Os estudantes reconheceram a estrutura do texto, foram capazes de apontar a manchete, o subtítulo e o Lide. Mesmo sem fazer a leitura.

7.COMENTÁRIOS SOBRE A PROPOSTA

Todos são capazes de aprender e é importante focar nas potencialidades dos estudantes PAEE, pois mesmo que ele não faça uso da leitura, é possível fazê-lo identificar as partes do texto (devido a apresentação das imagens) e posteriormente dos gêneros trabalhados. O professor pode ser o leitor e muitas vezes o escriba.



8.COMPETÊNCIAS GERAIS DESENVOLVIDAS

(EFCAUTLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.

(**EFCAUTLP03)** Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto/gênero selecionado.

(**EF08LP12)** Estudar, em processo de tutoria, textos que serão destinados à leitura oral independente em diversas práticas sociais - como leitura de notícia e/ou reportagem em jornal radiofônico ou televisivo e ler em voz alta texto que comporá um videoclipe, relacionado às temáticas priorizadas no currículo, entre outras possibilidades - definindo a prosódia a partir da compreensão do texto.

(**EF08LP17**) Produzir notícias considerando as características do gênero e da situação comunicativa, com vistas à elaboração de um jornal impresso ou digital.
A atividade certamente pode contemplar as necessidades de todos os estudantes, visto que possibilitou que a atividade fosse realizada em duplas ou pequenos grupos. Onde os próprios pares poderiam servir como ledor e escriba para aqueles que ainda não haviam desenvolvido as competências leitoras, além dos recursos utilizados do apoio de imagens. Sabido para os estudantes com DI é de suma importância privilegiar o uso de estratégias que incluam o apoio de imagens bem como a aplicação das informações no cotidiano que possibilita a viver o conhecimento e abstrair os conceitos

9. REFERÊNCIAS

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Trilhas de aprendizagens: Ensino Fundamental – 8º ano. – São Paulo: SME / COPED, 2020.

AD: Abaixo e a esquerda caricatura feminina em preto e branco com cabelos encaracolados à altura do ombro. Utiliza óculos de grau formato oval.



Ellen Cristina Tavares Galvão Miranda

- **Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/9715506621737519**
- **ID Lattes: 9715506621737519**
- **Última atualização do currículo em 30/08/2018**

Graduada em Letras pelo Centro Universitário Metropolitano- SP (2010),Pós Graduação em deficiência Intelectual pela UNESP. Atualmente professora de Ensino I,II e médio - Secretaria Municipal de educação-SP, tem experiência na área de Letras, lecionando para alunos do Ensino Fundamental. Atuou na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) por 5 anos.



PRÁTICA: Cosmos e Espaço

Camila Maria Moreira Negrini Ishiwaki

ESCOLA: CEU EMEF VILA CURUÇÁ

Tema: Cosmos e Espaço

Ano ou Ciclo: 7º ano - ciclo Autoral

Disciplina envolvida: Ciências

Duração: 10 aulas

COMO SURGIU ESSA IDEIA?
1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Os estudantes com deficiência necessitam de atividades com ajustes que permitam apresentar ao aluno um desafio que o motive e o faça sentir a necessidade de saber mais.

2. OBJETIVOS



AD: Abaixo e à esquerda dois adolescentes s entados uma em pé auxiliando a realizar atividade pedagógica. O estudante do meio que é um cadeirante.



Utilizar dados e representações para determinar propriedades de escalas dos corpos no Sistema Solar.
Desenvolver e usar modelos sobre o Sistema Solar, Terra e Lua para explicar padrões cíclicos e regularidades**.**

Agora pode ser a sua contribuição:

Dependendo das características e necessidades do estudantes, outros recursos podem ser utilizados, por exemplo: Caso o estudantes tenha alguma dificuldade motora existem cadeiras e acessórios que facilitam a digitação.

4. METODOLOGIA OU ETAPAS DA ATIVIDADE

Para que o objeto de conhecimento possa ser estudado foram utilizados: levantamento de conhecimentos prévios, tomada de decisões, problematização acerca do tema, sistematização do conhecimento com adaptações pedagógicas.

Dentre as atividades realizadas estão: montagem de maquete, elaboração de mobile, confecção de cartaz e divulgação em forma de seminário, produção de cartaz (imagens em anexo).

As atividades foram produzidas em parceria com outros estudantes da turma**.**

3. MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS:



Papel cartão (cores variadas), papel laminado (cores variadas), tesoura, cola, bola de isopor, tinta guache, clipes de papel, papel alumínio, barbante, GIZ de lousa, pedras de diferentes formatos e tamanhos.

5. AVALIAÇÃO

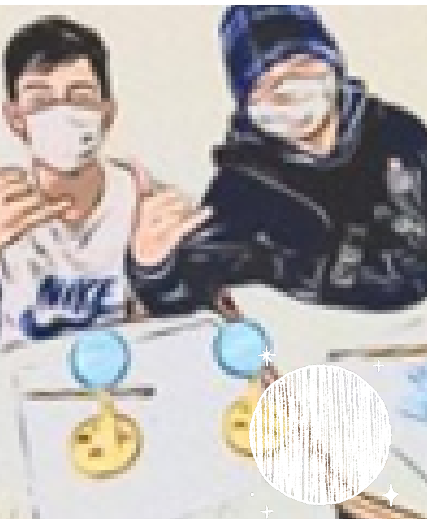
Avaliação contínua.

6. RESULTADOS (ALCANÇADOS OU PRETENDIDOS)

Dentre os resultados alcançados estão a mobilização do estudante em querer aprender.

Como resultado alcançado, o uso de dados e representações para determinar propriedades de escalas dos corpos no Sistema Solar foi contemplado.

Os modelos sobre o Sistema Solar, Terra e Lua foram do sugestão dos estudantes.



AD: A esquerda dois adolescentes sentados realizando atividade pedagógica.

9. COMPETÊNCIAS GERAIS DESENVOLVIDAS.

Desenvolvimento da autoria e responsabilidade do estudante (protagonismo juvenil).

ALGUMAS DICAS:

- **Usar e realizar comandos individuais e compreendido antes de dar o próximo comando;**
- **Trazer exemplos concretos e pouco abstrato;**
- **Realizar perguntas simples;**
- **Dar uma demanda por vez;**



7. COMENTÁRIOS

O estudante começa a fazer uso de saberes científico e, com o auxílio da professora e estagiária do CEFAI, conseguiu sistematizar boa parte dos conhecimentos pertinentes aos objetivos pretendidos com as atividades.



8. SOBRE A PROPOSTA.

A proposta favoreceu o do mínio de vocabulário científico.

10. REFERÊNCIAS

GEWANDSZNAJDER, Fernando. Projeto Teláris: Ciências: Ensino Fundamental 2. São Paulo: Ática, 2015.

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER; Fernando; PACCA, Helena. Biologia hoje. São Paulo: Ática, 2016.

São Paulo SME, Priorização Curricular. Currículo da Cidade. Ensino Fundamental-Ciências Naturais. São Paulo, 2021.



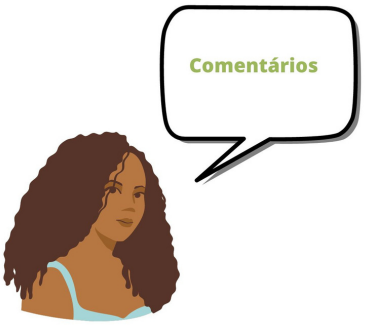
AD: Abaixo e a esquerda caricatura feminina em preto e branco expressa sorriso, os cabelos lisos na altura do ombro.



Camila Maria Moreira Negrini Ishiwaki

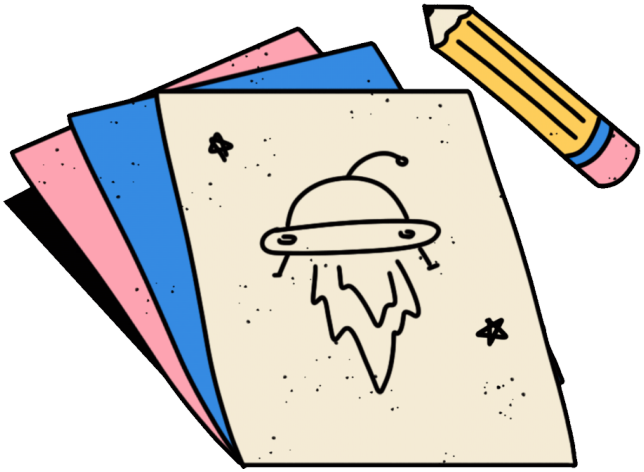
Atuação Profissional Professora da Rede Municipal da Prefeitura Municipal de São Paulo (2010 - atual).

Especialização em Docência- Carreira Universitária - Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (2018-2019)
Graduação em Pedagogia - Universidade de Mogi das Cruzes (2003- 2004)
Graduação - Bacharelado em Ciências Biológicas - Universidade de Mogi das Cruzes (2001- 2002)
Graduação - Licenciatura em Ciências Biológicas - Universidade de Mogi das Cruzes (1999- 2001)
Técnico Magistério CEFAM (1995 - 1998)



- Como é a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, Oliveira (2008) cita estratégias importantes a serem utilizadas, destacando: metodologias de ensino buscando alternativas pedagógicas para que esse estudante participe das atividades na sala de aula; “diferenciações curriculares”, de nível e de intensidade de apoios; e, por fim, recursos de ensino que promovam o acesso à aprendizagem efetiva.

- Nessa atividade podemos observar o quanto o ensino necessita de uma sistematização, organização e diversificação das estratégias, por meio de materiais que promovam a vivência das experiências práticas e uma aprendizagem significativa.



PRÁTICA: Artes
Desenhando rabiscos

PRÁTICA: Artes

Denis Moreira da Costa

ESCOLA:EMEF CEU EMEF Vila Curuçá

Tema: Desenhando rabiscos

Ano ou Ciclo: Ciclo autoral
7°ano

Disciplina envolvida: Artes
Duração: 1 aula – 45 minutos

COMO SURGIU ESSA IDEIA?

1.CONTEXTUALIZAÇÃO

Após realizar uma avaliação diagnóstica com nossos alunos da educação especial, senti a necessidade de abordar o desenho na arte de uma forma diferente. Esta proposta na qual estou aplicando o desenho serve para todos os alunos, permite uma mudança de visão para todos os alunos envolvidos, ao mesmo tempo em que respeita o processo de aprendizagem e mostra visões diferentes de um mesmo fazer.

2. OBJETIVOS

– Quebrar padrões pré-estabelecidos quanto ao desenho

– Mostrar outras formas de criação

– Aguçar a criatividade do aprendiz

– Identificar tipos diferentes de traços

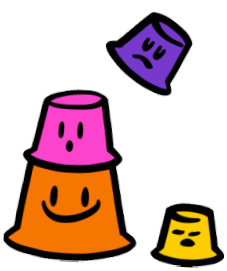
– Identificar tipos diferentes de formato

3. MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS



– Lápis
– Borracha
– Caderno
– Objetos circulares

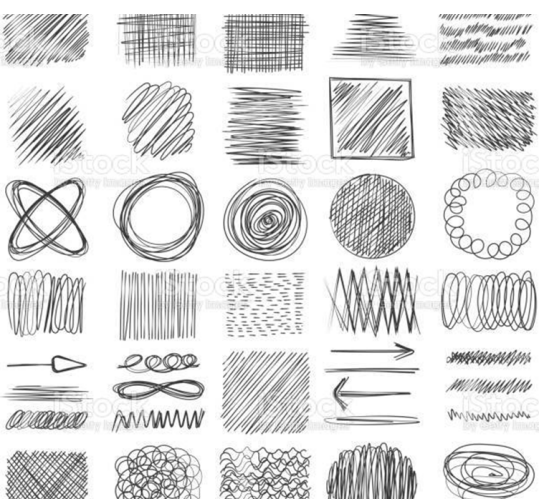




4. METODOLOGIA OU ETAPAS DA ATIVIDADE

Para a atividade desenhando rabiscos, iniciei a proposta trazendo como referência diferentes tipos de desenho para que o aluno possa visualizar as possibilidades para sua criação. A ideia é deixar o aluno experimentar o material, o espaço a ser preenchida, a força do gesto, permitir que ele possa desfrutar o máximo possível do momento de criação, para que ao final, surja uma possível reflexão sobre a obra.

Em um primeiro momento, a aula se inicia com a demonstração das figuras acima para exemplificar os desenhos que podem ser feitos nesta atividade. Na sequência, estando ao lado do aluno, começamos a experimentar o material, o papel, nos aprofundamos em uma conversa sobre os diversos tipos de formatos criados na aula.



Linhas

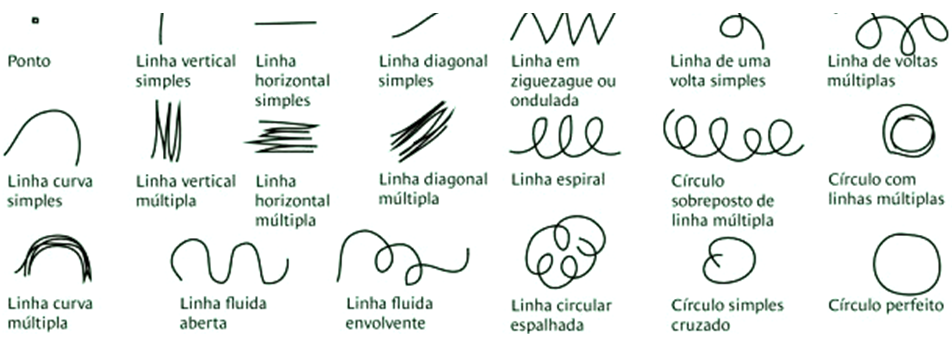
Por hora para finalizar, acentuamos que no desenho não existe apenas uma única maneira de criar, assim como na vida, que cada enxerga de um modo, se apresenta e se expressa cada um ao seu modo. Deixando claro que o desenho faz parte da vida, e que cada um deve ter sua singularidade e respeito, em seu tempo e em seu fazer/existir.

5. AVALIAÇÃO

Finalizado os desenhos, uma conversa é feita sobre os diferentes tipos de desenho criados pelo aluno.

6. RESULTADOS (ALCANÇADOS OU PRETENDIDOS)

O objetivo a ser alcançado nesta atividade é despertar a percepção do aluno quanto a diversidade existente tanto na arte quanto na vida.



Desenvolvimento

7. COMENTÁRIOS SOBRE A PROPOSTA

Esta atividade tem como pretensão ampliar o repertório do aluno quanto às possibilidades tanto artísticas, quanto sociais. Instigar a quebra de padrões e de paradigmas, visando a inclusão do aluno quanto ao ensino aprendizagem da disciplina de artes.

8.**COMPETÊNCIAS GERAIS DESENVOLVIDA**

(EFCINT06A05) Perceber processos de criação na pesquisa, na leitura e na experimentação artística

(EFCINT06A04)

Vivenciar, perceber e refletir acerca das diferenças das experiências artísticas e estéticas (poéticas, sensoriais, formais etc.) por meio da variação de espaços, materialidades e possibilidades expressivas.

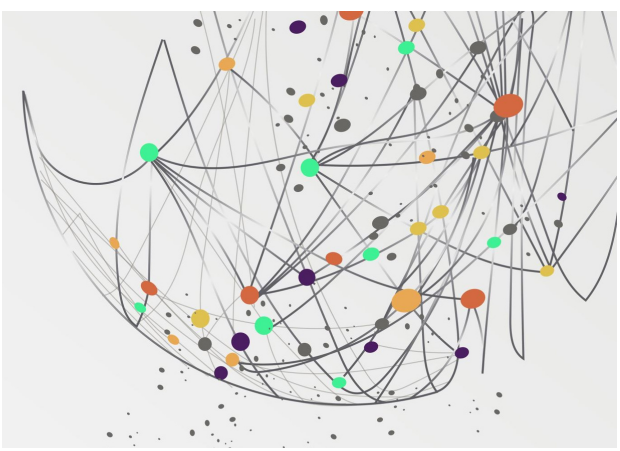
(**EFCINT06A02)** Conhecer contribuições de outras áreas para a experiência artística e estética.

(EF06A23) Perceber o que o outro propõe na ação de criação compartilhada (planejamento e reflexão).

Objetivo do Professor na sua Prática:

- Propor uma reflexão sobre os meios de reconstrução da identidade afrodescendente. O diálogo das obras de Denis com a cultura se dá por meio de pesquisas sobre a história dos povos africanos e suas diásporas, tramando relações entre a cultura africana tradicional e o Brasil/África contemporâneo. Tendo como pontos de principal evidência manifestações culturais como cotidiano, dança e música.

O jovem artista sugere o impoderamento negro, retratando os desafios da contemporaneidade, conhecimento e expansão da diversidade da cultura brasileira e afro descendente, criando obras figurativas que propõem uma narrativa visual que coloca o espectador em um espaço de reflexão acerca das diversas heranças recebidas pelos vários anos de escravização, colonização e resistência dos negros e negras através da cultura e arte.



9. REFERÊNCIAS

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação,
Coordenadoria Pedagógica.
Trilhas de aprendizagens : Ensino Fundamental – 7º ano. – São Paulo : SME / COPED, 2020.
https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/



AD: Abaixo e a esquerda cari catura masculina em tons de bege, os cabelos crespos, bigode segura pincel na mão direita.



Denis Moreira da Costa

Endereço para acessar este CV:
http://lattes.cnpq.br/0102387568819426

ID Lattes: **0102387568819426**

Última atualização do currículo em 03/10/2021
Professor da Rede Municipal da Prefeitura Municipal de São Paulo (atual).
Especialização em Arte e Educação. (Carga Horária: 420h). Unimais - Faculdade Educamais, UNIMAIS, Brasil .(**2018 - 2019);**
Graduação em Pedagogia. Centro Universitário de Jales, UNILAJES, Brasil. (**2017 - 2018);**
Graduação em Artes Visuais. Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, FMU, Brasil.(**2009 - 2012).**







Prática
Podcast na sala de aula

Valéria Santana Ramires

ESCOLA: EMEF PROFª Tereza Setuko Koshimae Hatori.
Tema: O que é um Podcast
Ano ou Ciclo: 8º ano ciclo autoral
Disciplina envolvida: Ciências
Duração: 5 aulas



COMO SURGIU ESSA IDEIA?

Curiosidade dos estudantes sobre à expansão da vasta gama de conteúdos disponíveis em podcast.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Trabalhamos sobre o termo podcast é a difusão via áudio de qualquer tipo de conteúdo num formato semelhante ao de um programa de rádio.

Os podcasts surgiram nos meados de 2004, na era do compartilhamento de mp3 e do nascimento do RSS para recebimento de conteúdo de sites. Hoje, na era do streaming e das popularização das plataformas digitais, o podcast têm se tornado cada vez mais acessível para o público, com o apelo de poder ser consumido a qualquer momento, podendo acompanhar o ouvinte à escola, nas tarefas domésticas etc, com menor consumo de internet se comparado a um vídeo do Youtube ou Netflix.

Os áudios das aulas servem como material de apoio, porém, muitas vezes, têm qualidade ruim. Com um equipamento simples de gravação, o professor consegue capturar sua fala pelo microfone e disponibilizá-la de forma rápida e simples aos estudantes.



2. OBJETIVOS

Disponibilizar conteúdo para os alunos ou uma prática pedagógica que objetive a criação de um podcast junto com eles? Essa simples pergunta muda completamente a forma como o seu podcast deve ser pensado e planejado. E isso deve sempre nortear o seu planejamento para o podcast.

3. MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS



Computador ou celular e ferramentas para edição.
Microfone: não há a necessidade de gastar dinheiro exclusivamente para isso quando você está iniciando gravações em formato de Podcast.
Se você tem aqueles microfones que são fixos no fone de ouvido já fará bastante diferença em relação ao áudio gravado diretamente pelo celular ou computador.

4. METODOLOGIA OU ETAPAS DA ATIVIDADE

1 – Defina o objetivo do seu podcast

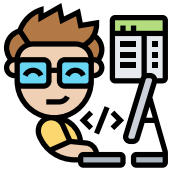
Disponibilizar conteúdo para os alunos ou uma prática pedagógica que objetive a criação de um podcast junto com eles? Esse simples pergunta muda completamente a forma como o seu podcast deve ser pensado e planejado. E isso deve sempre nortear o seu planejamento para o podcast.

2 – Escolha os temas

A escolha dos temas deve sempre estar alinhada com o currículo escolar. Isso não é de nenhuma forma limitante, uma vez que possibilita diversas formas de interdisciplinaridade, seja utilizando um tema transversal como norteador da discussão abrindo espaço para trabalhar diversas habilidades na própria construção do podcast.

3 – Escolha do formato e participantes

Quem são as pessoas que vão participar do podcast? Será uma mesa redonda? Uma entrevista com um professor com maior conhecimento sobre o tema? O professor deve responder essas perguntas ou instigar os alunos para que as respondam trabalhando juntos.



4 – Crie um roteiro e ensaie antes

A criação do roteiro do podcast é decisiva para que o formato dê certo. Mesmo num movimento de maior “improviso” como é o que naturalmente acontece em uma mesa redonda, o roteiro norteia a duração, os assuntos e ajuda os participantes a saberem o que fazer e melhor gerenciarem o tempo.

5 – Faça a gravação em ambientes com pouco barulho

O podcast tem a grande vantagem de ser relativamente simples, sendo assim, o único grande cuidado que se deve ter durante a gravação é a preocupação com espaços com pouco barulho e com poucas distrações.
No contexto do isolamento social, sabemos que às vezes pode parecer difícil encontrar um cantinho na casa menos barulhento, e às vezes uma boa alternativa pode ser o banheiro. O objetivo aqui é deixar o som o mais limpo possível, e percebe-se que o cuidado com o local da gravação possibilita que mesmo com um celular comum, se tenha uma qualidade de som boa
.

6 – Editar a gravação

Após gravar o podcast, é preciso fazer a edição. Aproveitando os programas disponíveis ou mesmo os recursos do celular, os alunos podem aproveitar e retirar os trechos que não ficaram bons.



Sugestões de Ferramentas

Audacity

O Audacity é uma ferramenta bem completa e conhecida para edição e gravação de arquivos de áudio. Por mais que a sua interface não seja das mais agradáveis, ele é relativamente simples em sua utilização: https://www.audacityteam.org/download/

Spreaker

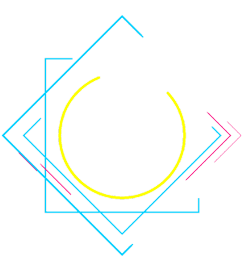
O Site spreaker é uma ferramenta online para a criação, edição e publicação do podcast. Ele possui uma versão gratuita com limitações, mas é ótimo para o primeiro contato com o formato: https://www.spreaker.com/

Skype

Conhecido de muitos, o Skype é uma ferramenta para chamadas e videochamadas bem completo. Para gravar um podcast você pode fazer uma chamada com todos os participantes e por meio dos próprios recursos do Skype ou do uso de ferramentas externas como o Skype call recording: https://voipcallrecording.com/Soundcloud

O **Soundcloud** é o portal mais conhecido para distribuição e compartilhamento de áudio e podcasts. Depois de finalizado você pode usar a plataforma para subir o podcast e compartilhar com a comunidade escolar o resultado do seu trabalho: https://soundcloud.com/





6. RESULTADOS (ALCANÇADOS OU PRETENDIDOS)

Conversei com os alunos sobre o resultado final do podcast: opiniões sobre o que acharam do produto final completo, com jingle e notícias organizadas, a qualidade da leitura dos textos quanto à oralidade (clareza, entonação expressiva, ritmo...). Estimular a divulgação do podcast para outras turmas por meio dos cartazes e seleção do melhor horário para irem à sala de informática para acessar o podcast.

7. COMENTÁRIOS SOBRE A PROPOSTA:

As gravações em áudio são ótimas opções para quem tem alunos com deficiência visual ou visão comprometida, como uma alternativa mais acessível.

6. RESULTADOS (ALCANÇADOS OU PRETENDIDOS)

Tornar os alunos produtores de conteúdo uma excelente forma de trabalhar o letramento digital e instrumentalizá-los, incentivando-os a deixarem a posição de consumidores dessas mídias e passarem a serem produtores de conteúdo, sendo protagonistas do processo.

A maior preocupação é impedir que o resultado da criação do podcast seja frustrante, que o trabalho não seja recomendado e, principalmente, a responsabilidade com o conteúdo e com a verdade, de forma a estar alinhado com as competências 4 e 5 da BNCC:

8.COMPETÊNCIAS GERAIS DESENVOLVIDAS



(EF35LP07) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto.



1) sintetizar o conteúdo aprendido em áudio ajuda os alunos a elaborar melhor o conhecimento, enquanto trabalham na tarefa de traduzi-lo em uma linguagem simples e objetiva;



Processos de variação lingüística (EF35LP02) Identificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes. Os ganhos são imensos:



2) incentivar a atuação em equipe, já que o formato dos podcasts favorece o trabalho colaborativo, tanto nas etapas de pesquisa e apresentação, quanto nas de locução e veiculação.



A distribuição gratuita e livre também facilita o compartilhamento de conhecimentos e troca de ideias e pode funcionar como um mecanismo de gestão do conhecimento dentro da instituição de ensino ou aberto ao público.

5

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, **resolver problemas e exercer protagonismo e autoria** na vida pessoal e coletiva.

4

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para **se expressar** e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao **entendimento mútuo**.

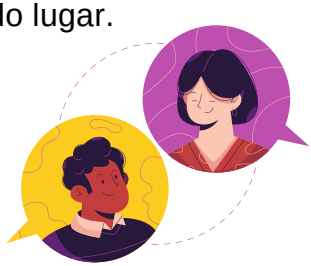


MAS O QUE É PODCAST?

Segundo Foschini (2018), é um meio veloz de distribuir sons pela internet, um neologismo que funde duas palavras: iPod, o tocador de arquivos digitais de áudio da Apple, e broadcast, que significa transmissão em inglês. O PodCast tem vários programas, ou episódios, como se fosse um seriado. Os arquivos ficam hospedados em um endereço na internet e, por download, chegam ao computador pessoal ou tocador.

Você pode baixar o arquivo no computador, no iPod, no celular ou em um PDA (computador de mão), para ouvir quando quiser.

Observa-se que essa nova forma de comunicação está associada a uma mudança de comportamento: ouvir, na hora e lugar mais convenientes, programas obtidos na rede. A pessoa ouve, em um esquema feito sob medida para seu desejo e necessidade, um programa de rádio, um caso, um “causo”, uma entrevista ou mesmo uma aula. Escolhe entre as inúmeras vozes que se manifestam em todo o mundo, que contam histórias, trazem notícias, fazem piada e estão à sua espera. E o melhor, quase não tem custo, e ainda promete bons momentos, independente do lugar.



- Exemplo, o menino que criou esse maravilhoso podcast é um garoto muito arredio, com auto-estima baixa e tem pavor de falar em público, porém com a proposta de criar um podcast, ou seja, ele não precisa fazer in loco na sala, o fez se sentir muito disposto a participar da proposta da aula que era trazer a importância da Doação de Órgão e Tecidos.



- https://photos.app.goo.gl/emy1UngJyNW7u3489

Acesso:https://anchor.fm/max-eduardo2/episodes/Doao-de-rgos-e1j12gn

9.REFERÊNCIAS



ALMEIDA, M. I. & PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e à docência na universidade. Braga, Portugal: Revista Portuguesa de Educação. v. 27, n. 2, 2014.

ARAÚJO, S K. Escolas no ar: a gestão de sistemas Educomunicativos para o uso pedagógico do rádio. Natal, UFRN, 2003.

GAMBARO, D. Tutorial do Audacity: uma visão geral para amadores e iniciantes. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2010. Disponível em: Acesso em: 4 ago. 2020.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

https://novaescola.org.br/conteudo/18378/chegou-a-hora-de-inserir-o-podcast-na-sua-aula

https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/podcast-em-sala-de-aula/

AD: Abaixo e a esquerda caricatura feminina em preto e branco, usa óculos expressa sorriso, os cabelos lisos na altura do ombro.



Valéria Santana Ramires

Atuação Profissional Professora de Ensino Fundamental e Médio

Licenciatura plena em Ciências Biológicas.
Licenciatura Plena em Letras (2001-2004)
Universidade Universus Veritas Guarulhos



PRÁTICA:
A tematização do Skate na escola

Peterson Amaro da Silva

ESCOLA: Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Fukuyei Yamaguchi Ferreira

Tema: Práticas Corporais de Aventura

Ano ou Ciclo: 8º ano (Ensino Fundamental II)

Disciplina envolvida: Educação Física

Duração: 45 minutos



COMO SURGIU ESSA IDEIA?

A ideia surgiu por meio do desenvolvimento da proposta pedagógica do Planejamento Participativo (PP), a qual é mediada diferentes temas existentes na área de conhecimento de Educação Física e os/as estudantes precisam pesquisar temas que gostariam de aprender nas aulas da respectiva área. Após a mediação/explicação docente e pesquisa dos/as discentes, os/as mesmos/as produzem um texto colocando até 3 temas que gostariam de aprender durante o ano letivo e justificar o por que escolheu aquela proposta.



1. **CONTEXTUALIZAÇÃO**

A escola está situada em São Paulo/SP e pertence à prefeitura, com isso, a mesma faz parte da região da Diretoria de Educação de São Miguel (Paulista) na zona leste.
Os/as estudantes que participaram desta vivência, estudaram na escola por volta de 5 anos, com isso, era possível conhecer a maior dos/as discentes



2. **OBJETIVOS**

Experimentar diferentes práticas corporais de aventuras na natureza; identificar os riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventuras na natureza; compreender criticamente as transformações históricas das práticas corporais de aventuras na natureza, bem como as possibilidades de recriá-las; proporcionar um ambiente de cooperação entre os/as estudantes, a fim que eles se ajudem

3. **MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS**.



Os materiais utilizados foram 4 skates; 8 shapes (tábua que fica em cima dos trucks); 6 cones; 8 madeiras (cortadas em formato de shape); 8 garrafas pet de 2 litros com água; 1 apito; 5 capacetes; 2 canetões para lousa branca; Tendo como espaços a sala de aula e quadra.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. **METODOLOGIA OU ETAPAS DA ATIVIDADE**

Anteriormente a esta aula considerada prática, foi explicado para os/as discentes um pouco da história do skate, assim como também as diferentes modalidades, alguns atletas e a problematização sobre quais pessoas poderiam vivenciar essa prática.

Na aula posterior (atual), foi explicado para os/as estudantes as etapas do percurso da aula que iríamos vivenciar. Os/as alunos/as tiveram que se organizarem em mini grupos de 5 ou 6 pessoas, e cada grupo iria vivenciar todas as estações (alternando), sendo enfatizado que o/a discente que não estivesse praticando a atividade proposta (aguardando a pessoa do grupo que a mesma faz parte utilizar o material) teria que contribuir na aprendizagem de quem estava vivenciando a atividade.

No primeiro cone, haviam skates (montados), a qual os/as alunos/as teriam que andar se equilibrando com o auxílio dos/as seus/suas amigos/as do grupo e que anteriormente foi explicado pelo docente. No cone de número 2, existiam três madeiras (tábuas) que os/as discentes precisavam se equilibrar em cima da madeira com a garrafa pet cheia de água embaixo (os/as educandos tinham a opção de segurar em outro/a discente ou na grade da quadra). Já no cone de número 3, existiam 4 shapes (tábua que fica em cima do skate) com pequenas madeiras pregadas embaixo do shape, para que os/as estudantes se equilibrassem. A estação de número 4 é a mesma proposta da primeira estação, mas, com a diferença de que os skates da estação em questão são os minis cruiser (skates que são menores comparados aos de street (para desenvolver manobras) e que servem apenas como meio de transporte). A estação de número 5 é igual a de número 2. Por fim e não menos importante, a estação 6, os/as estudantes desenvolveram o movimento da manobra ollie, ao qual, eram utilizados shapes com madeiras grossas pregadas e os/as estudantes tinham que desenvolver os movimentos que foram explicados pelo docente para que os/as mesmos/as aprendessem a manobra.

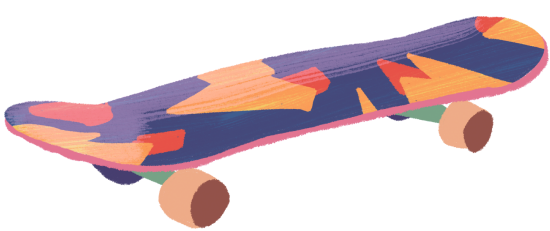
Cabe ressaltar que não havia materiais para todos os/as discentes e com isso, quem estava esperando, precisava auxiliar a ajudar as pessoas no seu grupo.

Foi possível analisar que muitos/as discentes que aprenderam alguns movimentos, contribuíram significativamente com os/as estudantes que demonstraram algumas dificuldades em realizar determinadas etapas durante a aula.

5. **AVALIAÇÃO**

A proposta avaliativa foi de caráter processual, ao qual, os/as discentes tinham que aprender os movimentos básicos do skate (equilíbrio e *ollie*), como também foi avaliado a cooperação entre os/as mesmos/as que tinham facilidade na aprendizagem de algum movimento para ajudar os/as demais alunos/as, sem perder a sua participação efetiva durante a aula.

6. **RESULTADOS (ALCANÇADOS OU PRETENDIDOS)**



7.COMENTÁRIOS SOBRE A PROPOSTA PELO PROFESSOR.

A proposta de aula que foi desenvolvida com a tematização da Prática Corporal de Aventura do Skate possibilitou a expansão da cultura corporal de movimento dos/as discentes que fizeram parte da aula, não somente como alunos/as que vivenciaram a aula, mais também como pessoas que contribuíram na aprendizagem de outros/as educandos/as.

8. COMPETÊNCIAS GERAIS DESENVOLVIDAS

Competência de pensamento sistêmico; competência estratégica; competência de colaboração; competência de pensamento crítico; competência de autoconhecimento; competência de resolução integrada de problemas.



9. **REFERÊNCIAS**



FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. Educação e mudança. 38a. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 44a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

SÃO PAULO. Secretária Municipal e Educação. Currículo da Cidade, Ensino Fundamental: componente curricular: Educação Física. – 2. ed. – São Paulo: SME/COPED, 2019.

SILVA, Peterson Amaro da; NOFFS, Neide de Aquino. Planejamento participativo nas aulas de Educação Física escolar: significados existentes nesta proposta. São Paulo: Brazil Publishing, 2020.

AD: Abaixo e a esquerda caricatura masculina em preto e branco, expressa sorriso, os cabelos crespos e curto.



Peterson Amaro da Silva

Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/1646212451666824

ID Lattes: **1646212451666824**

Última atualização do currículo em 20/06/2022

Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-graduado (lato sensu) em Ensino Lúdico pelo Centro Universitário Barão Mauá, Educação Física Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Docência no Ensino Superior pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Formado em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO). Formado em Educação Física (licenciatura) pela Faculdade Brasília de São Paulo (FABRASP). Foi Professor contratado de Educação Física na rede estadual de Educação de São Paulo entre os anos de 2009 a 2011 e efetivo na mesma rede de 2012 a 2020. Atualmente é docente de Educação Física Escolar na rede Municipal de São Paulo/SP desde 2014;



Grandes navegações

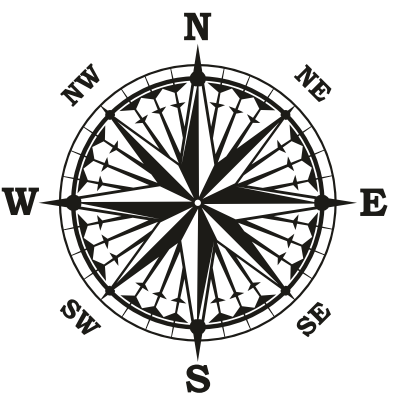
ESCOLA: EMEF Com. Vicente Amato Sobrinho

Elisangela Frascolli Alencar

Tema: Grandes Navegações
Ano ou Ciclo: 7º ano

Disciplina envolvida: História

Duração: 10 aulas



COMO SURGIU ESSA IDEIA?

Durante alguns encontros de formação coletiva (JEIF) realizamos leituras e discussões sobre formas de avaliações
e propostas de gamificação de aulas e atividades.
Como os conteúdos trabalhos em história são muito distantes, temporalmente, dos alunos sempre buscou meios para aproximar/ relacionar os fatos históricos estudados com o cotidiano dos alunos. Percebi que planejar aulas mais lúdicas possibilitaria melhor interesse e participação dos alunos nos temas a serem trabalhados.
Assim surgiu a ideia de fazer uma atividade para conciliar conteúdo da disciplina com uma atividade lúdica.
Entre as ideias de atividades para "*gamificar*" a aula apresentada pelos alunos a vencedora foi a montagem de jogos de tabuleiros estilo trilha.

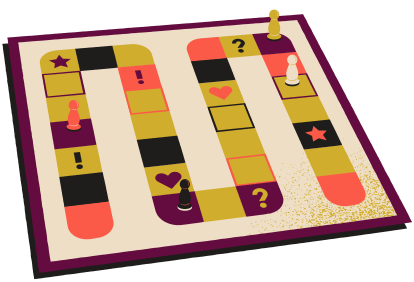


1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Atividade em grupo: os alunos realizaram pesquisa sobre o tema Grandes Navegações, leitura compartilhada entre os membros do grupo sobre o tema, roda de conversa e produção de texto.

Após a pesquisa, os alunos passaram a elaborar os textos para serem usados nos cartões guias do jogo.

Os alunos com necessidades educacionais especiais participaram de todo o processo de pesquisa histórica na sala em grupo.



CRIAÇÃO DO JOGO DE TABULEIRO

- Elaboraram o tabuleiro e decoraram com o imaginário medieval (monstros marinhos, crença terra plana, neste ponto para refutar o que era pregado na Idade Média apresentei mapas, textos e vídeos), e perigos reais que poderiam ocorrer nesta viagem tais como: calmaria, tempestades, entre outros;
- Os cartões com o contexto histórico das Grandes Navegações. Alguns deles representavam coisas positivas e avanço na viagem, porém outros eram problemas que os navegadores do século XV enfrentavam que atrasavam a viagem ou mesmo faziam retornar ao porto de partida.

OBJETIVOS

Compreender a importância das especiarias orientais e as novas rotas comerciais para o fortalecimento das cidades e surgimento de uma burguesia comercial.

-Compreender as dificuldades das viagens marítimas no século XV e sua importância para o intercâmbio cultural;

-Analisar as consequências dos intercâmbios entre os povos dos continentes europeus, africanos e asiáticos e americanos.
Compreender as grandes navegações como um desdobramento do surgimento do sistema capitalista na Europa.



2. MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS:

Livro didático e paradidático
Lousa
Tela
Guache
Word (digitação de textos)
Mapas
Vídeos
Dado



3. METODOLOGIA OU ETAPAS DA ATIVIDADE:

1º Leitura compartilhada entre os alunos leitores e não leitores.
2º Roda de conversa
3º Produção de texto para compor os cartões dos jogos de tabuleiro.

4. AVALIAÇÃO:

Avaliação dos dados históricos apresentados, produção de texto e jogabilidade.
Autoavaliação: após a apresentação para a turma, cada grupo analisa a participação de cada membro do grupo durante o desenvolvimento do trabalho atribuindo a nota a si mesmo, porém o grupo precisa ratificar ou retificar esta nota com argumentos válidos e justificáveis. Exercitar o diálogo e promover o respeito ao outro.

5.RESULTADOS (ALCANÇADOS OU PRETENDIDOS):

-Interação entre todos os alunos da turma.
-Inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de realização de atividades cotidianas e em grupo.
-Respeito às individualidades.
-Valorização das competências e habilidades que os alunos possuem.
- Aprender enquanto brinca.



6. COMENTÁRIOS SOBRE A PROPOSTA

-Todos alunos da turma participaram do processo de pesquisa e montagem dos jogos tabuleiro;

Pesquisa desenvolvida durante as aulas de história e/ou nas aulas de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com a intervenção das professoras em cada grupo de trabalho

-Conversa com a turma para que cada grupo soubesse explorar as potencialidades individuais e que trabalhassem de forma colaborativa incluindo todos os alunos de cada grupo.

- Os alunos PAEE participaram ativamente de todo processo de montagem e apresentação do trabalho na aula regular. Como precisavam de adaptação de tempo, continuavam nas aulas de SRM em parceria com a professora: Tatiana Vieira Louvatto Backi da Sala de Recursos Multifuncionais.

7. COMPETÊNCIAS GERAIS DESENVOLVIDAS:

-Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral) e visual.

-Argumentar com base em fatos e informações de fontes confiáveis.

-Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.

-Criar estratégias.

- Trabalhar inteligência emocional: saber ganhar ou perder.



8. REFERÊNCIAS

https://escolakids.uol.com.br/historia/grandes-navegacoes.htm

ALVES, Alexandre. Conexões com a História. São Paulo: Moderna, 2015.

Currículo da Cidade de São Paulo

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo; VICENTINO, José. História: projeto múltiplo. Editora Scipione, 2014.



Elisangela Frascolli Alencar

Atuação Profissional; Professora de Ensino Fundamental II e Médio
Especialização em Docência Superior Faculdade Camos Elisios;
Licenciatura Plena em História;
Licenciatura Plena em Pedagogia Universidade de Guarulhos;



Tatiana Vieira Louvatto Backi

Atuação Profissional Professora de Ensino Fundamental e Médio designada PAEE
Especialização em educação especial;
Especialização em Docencia Carreia Universitária.
Especialização em Psicopedagogia
Licenciatura Plena em Lingua Portuguesa e Inglesa..



PRÁTICA: BRASIL COLÔNIA

Nome do(S) Autores:

Professora Elisangela Frascolli Alencar

ESCOLA: EMEF Com. Vicente Amato Sobrinho

Tema: Brasil Colônia
Ano ou Ciclo: 7º ano
Disciplina envolvida: História
Duração: 10 aulas

COMO SURGIU ESSA IDEIA?

Atividade de rotina proposta no plano anual para o ano ciclo.

SEMINÁRIO SOBRE O BRASIL COLÔNIA

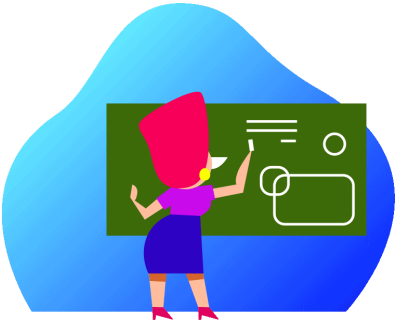
1.CONTEXTUALIZAÇÃO

Atividade em grupo: os alunos realizaram pesquisa, leitura compartilhada entre os membros do grupo sobre o tema, roda de conversa e definiram como apresentar suas pesquisas para a turma – seminário.

2. OBJETIVOS

Conhecer a estrutura política, econômica e social do Brasil Colonial.





3.MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS:

Livro didático e paradidático
Lousa

4.METODOLOGIA OU ETAPAS DA ATIVIDADE:

1º Leitura compartilhada entre os alunos leitores e não leitores.

2º Roda de conversa

3º Elaborar cartaz com imagens sobre os temas que serão apresentados para a turma.



5. AVALIAÇÃO

Auto avaliação: após a apresentação para a turma, cada grupo analisa a participação de cada membro do grupo durante o desenvolvimento do trabalho atribuindo a nota a si mesmo, porém o grupo precisa ratificar ou retificar esta nota com argumentos válidos e justificáveis. Exercitar o diálogo e promover o respeito ao outro.

6. **RESULTADOS (ALCANÇADOS OU PRETENDIDOS):**



Interação entre todos os alunos da turma.

Participação dos estudantes dos alunos com necessidades educacionais especiais (que não conseguiam ler com fluência, os com alguma dificuldade de apresentar-se para os demais por exemplo tímidos, e também os PAEEs no processo de realização de atividades cotidianas e, em grupo.

Respeito às individualidades.

Valorização das competências e habilidades que os alunos possuem.

2. MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS:

Livro didático e paradidático
Lousa
Tela
Guache
Word (digitação de textos)
Mapas
Vídeos
Dado



3. METODOLOGIA OU ETAPAS DA ATIVIDADE:

1º Leitura compartilhada entre os alunos leitores e não leitores.
2º Roda de conversa
3º Produção de texto para compor os cartões dos jogos de tabuleiro.



4. AVALIAÇÃO:



Avaliação dos dados históricos apresentados, produção de texto e jogabilidade.

Auto avaliação:

Após a apresentação para a turma, cada grupo analisa a
participação de cada membro do grupo durante o desenvolvimento do
trabalho atribuindo a nota a si mesmo, porém o grupo precisa ratificar ou
retificar esta nota com argumentos válidos e justificáveis. Exercitar o diálogo e promover o respeito ao outro.



5. RESULTADOS (ALCANÇADOS OU PRETENDIDOS):

-Interação entre todos os alunos da turma.
-Inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo
de realização de atividades cotidianas e em grupo.
-Respeito às individualidades.
-Valorização das competências e habilidades que os alunos possuem.
- Aprender enquanto brinca.



6**. COMENTÁRIOS SOBRE A PROPOSTA**

-Todos alunos da turma participaram do processo de pesquisa e montagem dos jogos tabuleiro;

- Pesquisa desenvolvida durante as aulas de história e/ou nas aulas de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com a intervenção das professoras em cada grupo de trabalho.

-Conversa com a turma para que cada grupo soubesse explorar as potencialidades individuais
e que trabalhassem de forma colaborativa incluindo todos os alunos de cada grupo.

-



- Os alunos PAEE participaram ativamente de todo processo de montagem e apresentação do trabalho na aula regular. Como precisavam de adaptação de tempo, continuavam nas aulas de SRM em parceria com a professora: Tatiana Vieira Louvatto Backi da Sala de Recursos Multifuncionais.Todos os alunos da turma participaram do processo de pesquisa e montagem para o seminário.

- Atividade desenvolvida durante as aulas de história com a intervenção da professora em cada grupo de trabalho.
- Conversa com a turma para que cada grupo soubesse aproveitar as potencialidades individuais e que trabalhassem de forma colaborativa incluindo todos os alunos de cada grupo.
- Os alunos participaram ativamente de todo processo de montagem e apresentação do trabalho.



Obs. O aluno TEA da turma, 7C, no início se mostrou muito resistente, porém no decorrer da atividade foi se envolvendo cada vez mais. Ele estava em processo de alfabetização na ocasião, por isso os colegas do grupo com orientação da professora faziam leituras compartilhadas com ele. Esse movimento o incentivou a estudar o que o grupo havia decidido o “que era sua parte no trabalho”, assim como fizeram com cada membro do grupo. No dia da apresentação o aluno, Fernando (nome fictício), solicitou que eu fizesse o “desenho” da pirâmide social na lousa, pois ele estava nervoso. Atendi ao pedido e, o aluno apresentou com toda propriedade como era a sociedade brasileira no período colonial. Quando ele terminou sua explicação a turma toda o aplaudiu, acredito que os alunos dos demais grupos se surpreenderam. O aluno, Fernando diagnóstico de Transtorno do espectro Autista e DI, o grupo e eu, ficamos muito felizes e orgulhosos com sua bela apresentação.

No dia da auto avaliação o grupo foi unânime em atribuir a maior nota para o Fernando justificando toda sua participação e elogiando sua explicação no dia do seminário.

Obs. Em 2021, mundo pandêmico, o aluno se formou no 9ºano do Ensino Fundamental. No final do evento de formatura ele me pediu um abraço e num relato emocionado me disse: “Você é minha professora preferida, porque me fez ir na frente explicar”.



8.COMPETÊNCIAS GERAIS DESENVOLVIDAS:



Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral) e visual.





Argumentar com base em fatos e informações de fontes confiáveis.



Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.

8. REFERÊNCIAS



HIGA, Carlos César. "Brasil Colônia"; *Brasil Escola*.

Disponível em:

https://brasilescola.uol.com.br/historiab/brasil-colonia.htm

Acesso em 24 de outubro de 2022.



This Photo by Unknown author is licensed under CC BY-NC-ND

RACISMO/COLORISMO/ APROPRIAÇÃO CULTURAL

EMEF.HENRIQUE FELIPE DA COSTA

Curso: Ensino Fundamental II
Componente Curricular: TCA

Turma: 9ºA e B
Nome do professor(a): Laís Ramos Barra/ Elen Cato.

RACISMO/COLORISMO/APROPRIAÇÃO CULTURAL

Trabalho Colaborativo de Autoria TCA-2022

O Ciclo Autoral compreende os três últimos anos do Ensino Fundamental e se caracteriza como o período em que os estudantes ampliam os saberes apropriados nos dois ciclos anteriores de tal modo que possam compreender melhor, a realidade na qual estão inseridos.

Compreensão que envolve, entre outros aspectos, a explicitação das contradições existentes na realidade e, também, a indicação de possibilidades de sua superação.

Neste Ciclo, objetos de conhecimento de todos os componentes curriculares contribuem para a expansão e a qualificação das capacidades de análise, argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais.

Capacidades que, por sua vez, são aprimoradas à medida que os estudantes do 7º ao 9º ano elaboram Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA), cujos temas podem se referir a problemas sociais ou comunitários, notadamente, os observados nos respectivos territórios onde moram e/ou estudam.

O TCA permite o reconhecimento de diferenças e a participação, efetiva, na tomada de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor.

Neste sentido, o TCA possibilita:

o incentivo do papel ativo dos estudantes no currículo, de forma a desenvolver sua autonomia, criticidade, iniciativa, liberdade e compromisso;
o fomento à investigação, leitura e problematização do mundo real, a partir de pesquisas que envolvam diferentes vozes e visões, oferecendo várias possibilidades de apropriação, criação, divulgação e sistematização de saberes;
a transformação de professores e estudantes em produtores de conhecimento, criando oportunidades para que elaborem propostas e realizem intervenções sociais para melhorar o meio em que vivem.

Objetivos :

Apoiar a elaboração de projetos de transformação no ciclo autoral por meio de material de apoio do Criativos da Escola, que sugere atividades prático pedagógicas a serem realizadas com os estudantes.
Valorizar os TCAs desenvolvidos na rede.
Fomentar experiências pedagógicas colaborativas que integrem os saberes escolares e envolvam a comunidade.

Destaques:https://www.youtube.com/watch?v=SiG-QwmVuP8



JUSTIFICATIVA

- Esse projeto e tema do TCA nasceu da necessidade de compreensão dos conceitos básicos das relações raciais no Brasil (raça, racialização, racismo, etnia, preconceito, discriminação, estereótipo, igualdade e diferença).
  A partir da análise de dados de pesquisas sobre desigualdades no Brasil, problematiza a relação entre o processo de colonização e o racismo estrutural na sociedade brasileira. Também, propõem a reflexão sobre o papel da escola, ao longo da história do Brasil, na legitimação do racismo, por meios diversos: seletividade dos sujeitos que podem frequentá-la, currículo eurocêntrico, materiais didáticos que reforçam a ideia de superioridade e inferioridade dos povos, dentre outros. Trata da importância da Lei 10.639/03, como resultado da luta histórica do movimento negro contra o racismo no Brasil. As políticas de educação brasileiras ainda têm sido insuficientes para enfrentar as desigualdades raciais que marcam historicamente o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças e adolescentes negros nas escolas brasileiras. Além disso, a trajetória escolar desses alunos, durante esse longo período de escolarização, é igualmente preocupante.





Esse fato não se refere aos discentes negros que as condições econômicas familiares não lhes permitem esse acesso ou lhes fazem desistir durante o percurso, refere-se aos que continuam lá, nas escolas brasileiras, e que lutam todos os dias para serem iguais e terem as mesmas chances de qualquer outra criança, enfrentando todos os dias o preconceito pichado nas paredes da escola ou escondido entre seus muros. Preconceito consiste em uma atitude hostil que pode ser direcionada a um grupo como um todo ou a uma pessoa em função da sua pertença a um grupo social (ALLPORT, 1971).

Fica claro, a partir dessa definição, que o preconceito está ligado a grupos sociais, mais ainda aos grupos socialmente desvalorizados. No caso do racismo, um indivíduo e/ou toda uma categoria social são definidos como diferentes, por isso são discriminados ou excluídos com base em alguma marca física externa, a qual é ressignificada em termos de uma marca cultural interna (LIMA; VALA, 2004).

A manifestação discriminatória dentro do processo educativo tem gerado uma série de agressões físicas e simbólicas que acarreta sofrimento no cotidiano dos alunos, principalmente dos negros. A escola, que é um dos lugares fundamentais para a construção da identidade do indivíduo, acaba funcionando como mais um lugar onde o preconceito e a discriminação são desenvolvidos e alimentados (FERREIRA; CAMARGO, 2011)

OBJETIVOS

É enfatizar a preocupação com o fato de que, em uma sociedade racista, as crianças brancas e as crianças negras – desde a Educação Infantil, por meio do currículo escolar – têm contato com uma série de atividades que, de maneira explícita ou velada, lhes apresenta atitudes e comportamentos socialmente hierarquizados em relação às pessoas pertencentes a diferentes grupos raciais. Problematiza-se que, no convívio social, a criança pode ser levada a cristalizar sentimentos e ideias racistas. Também, propõe a reflexão sobre o papel do professor e do coordenador pedagógico no planejamento e na organização de práticas educativas na escola ao selecionarem brincadeiras, leituras e materiais didáticos, com atenção ao vocabulário utilizado no cotidiano escolar. As atividades propostas visam a construção de repertório teórico e metodológico para a elaboração de práticas pedagógicas antirracistas.

AD: Nove estudantes Abraçados Usam roupas coloridas atrás cartazes sobre o projeto



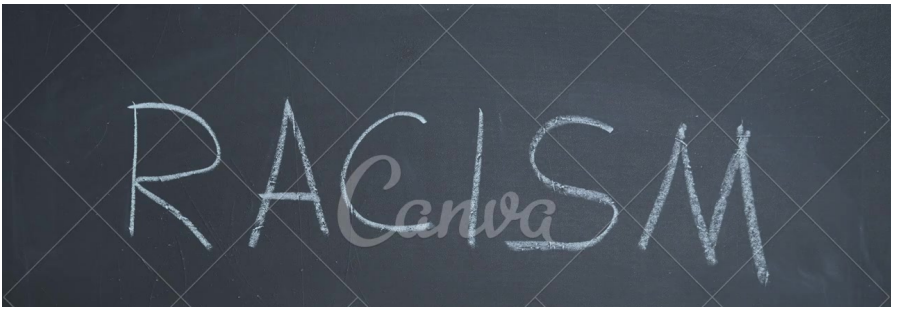
CONTEÚDO

Será trabalhado temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, mas dizem respeito a todos os brasileiros. A partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros, incluindo memória, ancestralidade, religiosidade, oralidade, musicalidade, cooperação, axé (energia vital), corporeidade, circularidade, dentre outros, a disciplina propõe a reflexão sobre a importância de uma sociedade multicultural e pluriétnica. Problematiza a necessidade de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial e social. Além disso, trata das práticas de resistências da população negra ao longo da história do Brasil, incluindo a história das associações negras, da imprensa negra e do movimento negro como fundamentos da cultura brasileira, conteúdos estruturantes para a construção de um currículo antirracista. Entendimento e pesquisa teórica para desmitificar o que é:









PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

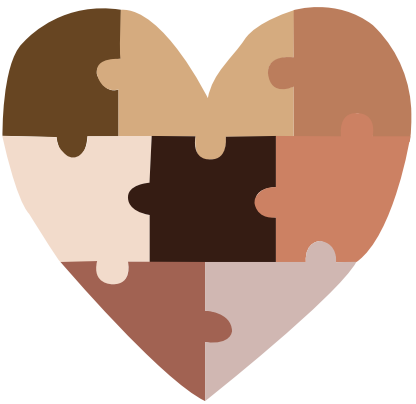
Modalidades Organizativas

1) Pesquisa e Investigação

2) Agrupamentos produtivos

3) Sequências didáticas

4) Projetos



INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO



Diagnóstica

Contínua

Quantitativa



PROCESSOS AVALIATIVOS



PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES, ORALIDADE, DESEMPENHO NAS AÇÕES DO PROJETO TCA (ATIVIDADES DESENVOLVIDAS)

- - Pesquisa
- - Pesquisa de campo
- - Apresentação de seminário
- - Intervenções na escola
- - Produção de painel



RESPEITAR É PRECISO



(AÇÕES)

Intervenções

- roda de conversa.



INTERVENÇÕES REALIZADAS COM OS ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – (RECUPERAÇÃO CONTÍNUA)

ACOMPANHAMENTO COM A PROFESSORA DO PAP, ATIVIDADES AJUSTADAS QUANDO NECESSÁRIO E RETOMADA DE CONTEÚDO A CADA 4 SEMANAS.



AJUSTES E ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA



M. A. – 6º A

Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos;

Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização;

Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia. Educando realiza as mesmas atividades que a turma , apenas faz em menor quantidade. Ou uma atividade com o mesmo conteúdo, mas com imagens para facilitar a realização.

P.F. M.– 6ºB

Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos;

Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização;

Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.

Atividade Lince do Nome - identificação das letras do nome, comparação de tipos de letras, diferenciação de letras, números símbolos; Estímulo da Linguagem verbal - Falar os símbolos, letras e números que identificou na atividade.

M.P.– 7º A

Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos;

Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização;

Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia. A educanda realiza as mesmas atividades que a turma , apenas faz em menor quantidade. Ou uma atividade com o mesmo conteúdo, mas com imagens para facilitar a realização.

P.L.A.– 7ºA

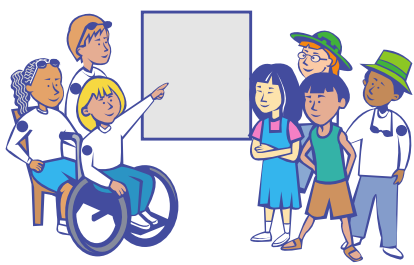
Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos;

Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização;

Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.

Atividade Lince do Nome - identificação das letras do nome, comparação de tipos de letras, diferenciação de letras, números e símbolos;

Estímulo da Linguagem verbal - Falar os símbolos, letras e números que identificou na atividade.



G. S.- 7ºB

Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos;

Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização;

Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.

Atividade Lince do Nome - identificação das letras do nome, comparação de tipos de letras, diferenciação de letras, números e símbolos;

Estímulo da Linguagem verbal - Falar os símbolos, letras e números que identificou na atividade.

V. H A S.– 7ºC

Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos;

Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização;

Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.

Atividade Lince do Nome - identificação das letras do nome, comparação de tipos de letras, diferenciação de letras, números e símbolos;

Estímulo da Linguagem verbal - Falar os símbolos, letras e números que identificou na atividade.





Y. O. R.– 8ºB

Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos;

Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização;

Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.

Atividade Lince do Nome - identificação das letras do nome, comparação de tipos de letras, diferenciação de letras, números e símbolos;

Estímulo da Linguagem verbal - Falar os símbolos, letras e números que identificou na atividade.

I. S S. - 9ºB

Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos;

Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização;

Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.

Na maioria das vezes educanda realiza as mesma atividade que a turma , apenas faz em menor quantidade. Ou uma atividade com o mesmo conteúdo, mas com imagens para facilitar a realização.

G. L. S. – 9ºC

Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos;

Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização;

Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia. Atividade Lince do Nome - identificação das letras do nome, comparação de tipos de letras, diferenciação de letras, números e símbolos;

Estímulo da Linguagem verbal - Falar os símbolos, letras e números que identificou na atividade.

G. F. P– 9ºC

Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos;

Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização;

Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia. Educanda realiza as mesma atividade que a turma , apenas faz em menor quantidade.



- Todos os alunos irão participar da fase de pesquisa;
- Todas as oficinas;
- Desfiles;
- Fotos E produto final.













AÇÕES JÁ REALIZADAS:

- Os alunos do 9A e B escolheram como temática do TCA para 2022 os assuntos :Racismo(Colorismo /Apropriação Cultural e seus desdobramentos).



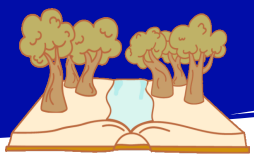
- Após pesquisa, debate e chuva de ideias realizamos juntamente com a Imprensa Jovem a oficina : Colorismo no Henricão. A ação envolveu todos os alunos e funcionários do nosso território escolar .Foi bacana demais ver a participação de toda comunidade escolar.







REFERÊNCIAS



- ABREU, M.; MATTOS H. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- -Brasileira e Africana”: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 21, p. 5-20, 2008.

- AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B. C. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil.

- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

- GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143-154.

- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

- MACEDO, A. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista





Elen Cato

Atuação Profissional
Professora de Ensino
Fundamental e Médio;

Especialização em
Administração escolar;

Especializção
em Supervisão escolar;

Especialização em
Ludoterapia e jogos;

Licenciatura plena em
Ciências Biológicas;

Licenciatura plena em
Pedagogia Universidade
Anhaguera.



Laís Ramos Barra

Atuação Profissional
Professora de Ensino
Fundamental e Médio

Especialização em
Psicipedagogia
Faculdade Da Aldeia de
Carapicuiba;

Especialização em
Ludoterapia e jogos;

Especialização em Ed.
Infantil

Licenciatura Plena em
Lingua Portuguesa
e Inglesa.

- Durante a pesquisa solicitamos os planos de práticas inclusivas, mas um dos professores preferiu apresentar o planejamento anual para contextualizar seu trabalho, realizando um link com documento apresentado pela RMSP resolvemos manter o plano mesmo não estando adequado ao modelo proposto nesta pesquisa (um Plano de Aula).
- As formas para realizar o Acompanhamento das Aprendizagens, os papéis de cada profissional nessa ação, e como envolver todos (as) estudantes nos processos de aprendizagens respeitando seus tempos e suas necessidades, são dúvidas recorrentes para os profissionais da Educação. O processo de construção de ações para o
- Acompanhamento das Aprendizagens não é intuitivo, merece atenção, cuidado e ser uma prática incorporada e efetiva nas Unidades Educacionais (U.Es). Para dar luz a esse processo, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) criou, em 2020, a frente de trabalho “Acompanhamento das Aprendizagens”.
- Foi apresentado esse documento, ainda em versão preliminar, pois é o primeiro registro do processo desenvolvido coletivamente com os formadores responsáveis pela frente de Acompanhamento e com os Diretores de Escola, que por meio de formações realizadas nas 13 Divisões Pedagógicas, sob assessoria da professora Dra. Luiza Helena da Silva Christov, levantaram dúvidas, conquistas e obstáculos.
- O registro apresentou o conceito de Acompanhamento das Aprendizagens adotado por SME, e caracteriza uma referência de como construir o Plano de Ação da Unidade Educacional, bem como a importância do envolvimento de todos os profissionais da escola para a realização deste acompanhamento. Aborda também uma breve explicação sobre as funcionalidades das ferramentas digitais disponíveis nas plataformas de SME, em especial para o Ensino Fundamental, instrumentos esses que podem dar subsídios para a sistematização das informações das aprendizagens dos estudantes.



- **Modelo do Planejamento anual**

- **Professor: Jeuzemberg Nunes da Silva**
- **Disciplina: História**
- **Turma: 7º ano e 8ºano**

Divisão dos conteudos

- **1º bimestre**

Conteúdos:
· Comunicação e trabalho na sociedade contemporânea em confrontação com as sociedades entre os séculos VI ao XVIII.
· Relações de trabalho: escravidão, servidão e assalariamento
·Educação voltada para os direitos humanos, combate ao racismo e todas as formas de preconceito.
· Abordagem educacional voltada aos direitos das minorias e suas diversidades.
·Respeito ao próximo para que haja harmonia, convivência e tolerância no espaço escolar e na sociedade.



- **2º bimestre**

- **Conteúdos:**
- · Expansão capitalista e colonização;
- · Saberes dos povos africanos e pré-colombianos; Diversidade, desigualdade e violência;
- · História das Mulheres;
- Educação voltada para os direitos humanos, combate ao racismo e todas as formas de preconceito;
- · Abordagem educacional voltada aos direitos das minorias e suas diversidades.
- · Respeito ao próximo para que haja harmonia, convivência e tolerância no espaço escolar e na sociedade.



3º bimestre

- **Conteúdos:**
- · Formas de resistência à escravidão e à dominação;
- · Renascimento, reformas religiosas, Estado Moderno e colonização na América;
- · Educação voltada para os direitos humanos, combate ao racismo e todas as formas de preconceito;
- · Abordagem educacional voltada aos direitos das minorias e suas diversidades.
- · Respeito ao próximo para que haja harmonia, convivência e tolerância no espaço escolar e na sociedade.
-

4º bimestre

- **Conteúdos:**
- · Coleta, tratamento e análise de informações de fontes documentais diversas.
- · Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.
- · Educação voltada para os direitos humanos, combate ao racismo e todas as formas de preconceito.
- · Abordagem educacional voltada aos direitos das minorias e suas diversidades.
- · Respeito ao próximo para que haja harmonia, convivência e tolerância no espaço escolar e na sociedade.
-



Metodologias:

Aula invertida;

Pesquisas;

Vídeo aulas de autoria;

Filmes;

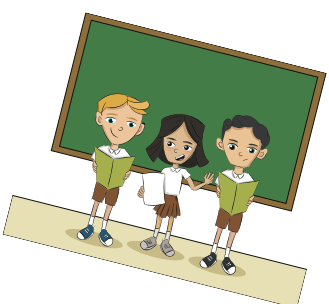
Aula expositiva;

Atividades presenciais e postadas no Google sala de aula se houver necessidade.

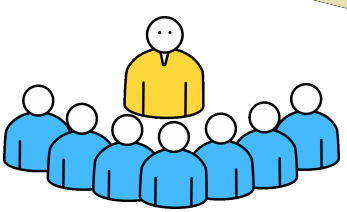
Sequência didática.











Avaliação:

Atividades em grupo e individual.

Avaliação mensal e bimestral.

Participação nas atividades (processual e contínuo)



PLANO DE ENSINO ADAPTADO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

- **Objetivos:**
- Atender às necessidades educacionais especiais do aluno, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular.
- Levar o aluno a aprender os conteúdos curriculares de maneira mais ajustada às suas condições individuais;
- Desenvolver a capacidade que o aluno tem para aprender com ações adaptativas;
- Propiciar a participação integral do aluno em um ambiente rico de oportunidades com resultados favoráveis, pois não é necessário que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração.
- Enfatizar capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade: desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa, etc.
- Encorajar, estimular e reforçar a comunicação, a participação, o sucesso, a iniciativa e desempenho do aluno;
- Alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares. Selecionar um método mais acessível para o aluno;
- Atuar para eliminar sentimentos de inferioridade, menos valia e fracasso.



Conteúdos:



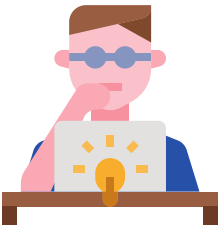


Colocar o conteúdo que consta no plano de ensino para a determinada série, mais com alterações, adaptações ou até mesmo eliminação de itens que o aluno não vai acompanhar.



No caso de aluno portador de baixa visão, deve contemplar o mesmo conteúdo, mas estar atento às estratégias, metodologias e avaliação.

Estratégias e Metodologias:



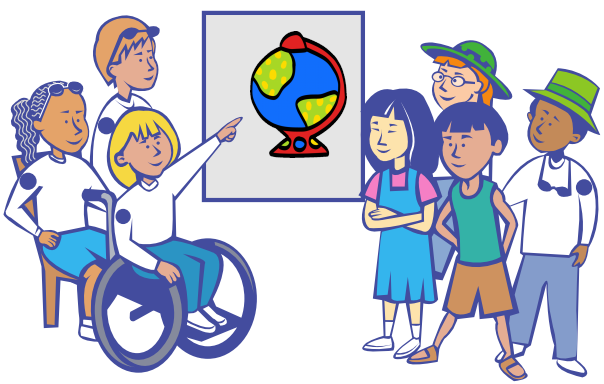
- Diversificação nos procedimentos e materiais didáticos.
- Estímulo à participação e expressão do aluno;
- Introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos; realizadas de várias formas, com diferentes tipos de execução, envolvendo situações individuais e grupais;
- Atividades alternativas além das planejadas para a turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades.
- Oferecimento de recursos de apoio: visuais, auditivos, gráficos, materiais manipuláveis etc.
- Oferecer apoio, especificando passo a passo a execução de uma tarefa;
- Ajustar materiais: destacar alguns aspectos que precisam ser apreendidos com cores, desenhos, traços; cobrir partes que podem desviar a atenção do aluno; incluir desenhos, gráficos que ajudem na compreensão; modificar conteúdos de material escrito de modo a torná-lo mais acessível à compreensão etc.
- Despertar a motivação, a atenção e o interesse do aluno;
- Situar o aluno nos grupos com os quais melhor possa trabalhar;
- Adotar métodos de ensino e aprendizagens específicas para o aluno, na operacionalização dos conteúdos curriculares, sem prejuízo para as atividades docentes;
- Realizar trabalho simultâneo, cooperativo e participativo, entendido como a participação do aluno com necessidades educacionais especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o faça com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.
- Introduzir atividades complementares específicas para o aluno;
- Eliminar atividades que não beneficiem o aluno ou lhe restrinja uma participação ativa e real ou, ainda, que esteja impossibilitado de executar;
- Suprimir objetos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua deficiência; substituí-los por objetivos e conteúdos acessíveis, significativos e básicos.



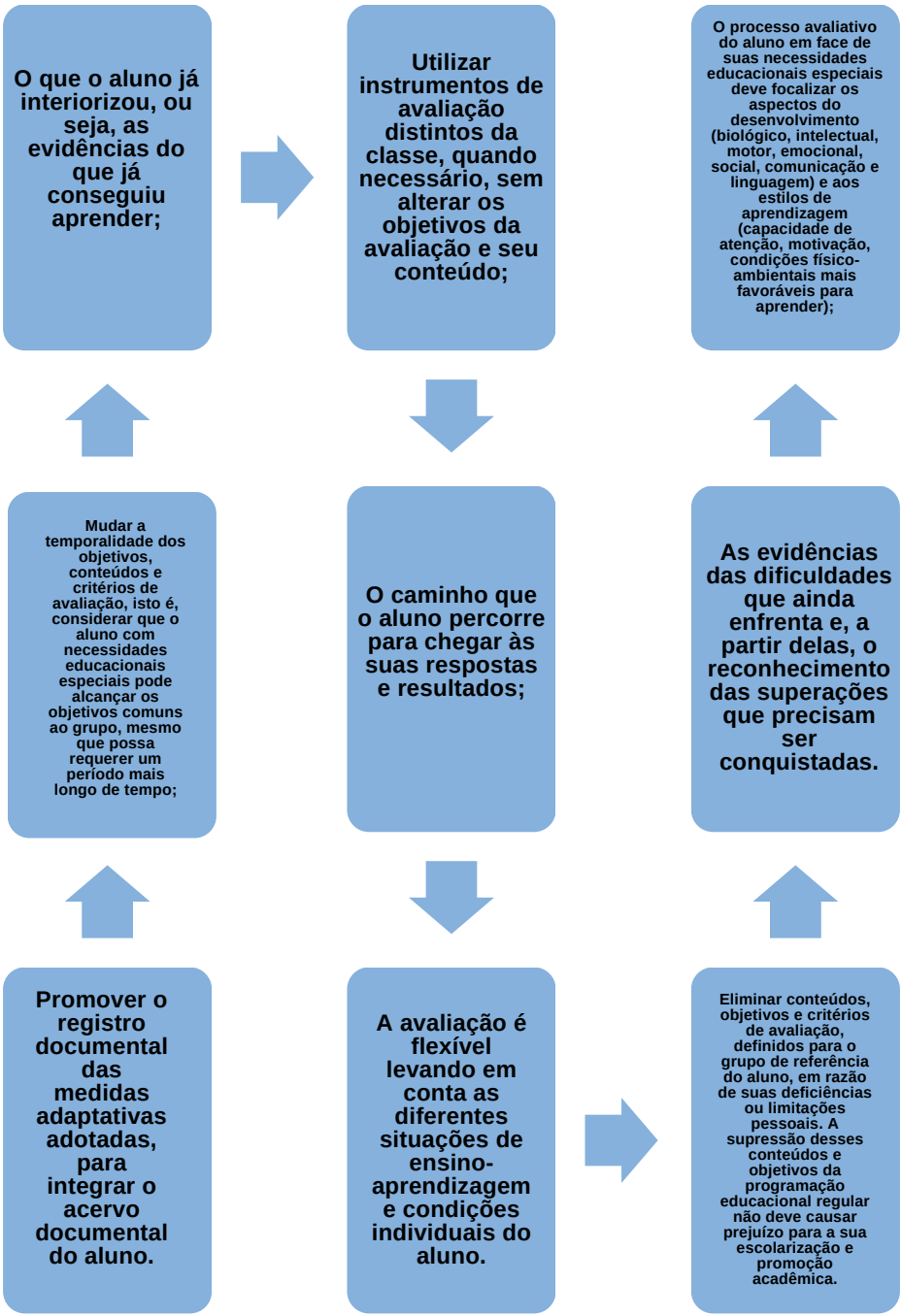
Avaliação e Recuperação:

- A avaliação tem por objetivo observar as possibilidades para a intervenção, as dificuldades para sua resolução, a evolução do pensamento do aluno e seus erros como possibilidade de compreender o que o aluno sabe o que precisa saber para avançar em sua aprendizagem, e o que o professor deve modificar em seu planejamento de ensino e em suas atitudes em relação ao aluno;





O que avaliar?

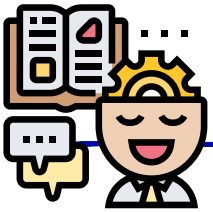


OBJETIVO GERAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

EDUCANDOS EM ATENDIMENTO REMOTO	EDUCANDOS EM ATENDIMENTO PRESENCIAL
Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos; Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização; Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.	Restabelecer os vínculos afetivos e sociais com os educandos; Oportunizar momento de reconhecimento da sala de recursos como espaço de acolhimento e bem-estar; Oportunizar atividades e ações pedagógicas que contribuam para o processo de alfabetização dos educandos; Promover aos responsáveis, reflexão sobre o repertório antecipatório do processo de alfabetização; Orientar os responsáveis sobre ações que podem ser adotadas em casa, para favorecer o desenvolvimento da autonomia.

Registro dos Atendimentos			
Educando(a)		Propostas para o Atendimento	Desenvolvimento
Avaliação Inicial Atividade Lince do Nome - identificação das letras do nome, comparação de tipos de letras, diferenciação de letras, números e símbolos; Estímulo da Linguagem verbal - Falar os símbolos, letras e números que identificou na atividade.			

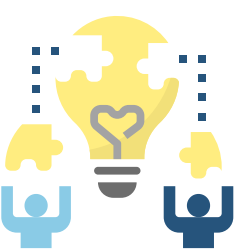
1. Educação voltada para dignidade humana e respeito ao próximo, e contra toda forma de discriminação e preconceito; valorizando a pessoa humana na sua inteireza, não como fim, mas como meio de transformação para convivência mútua.
2. A dignidade do ser humano não repousa apenas na racionalidade; no processo educativo procuramos atingir a razão, mas também a emoção, isto é, corações e mentes – pois o homem não é apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, que é capaz de amar e de odiar, que é capaz de sentir indignação e enternecimento, que é capaz da criação estética. Unamuno dizia que o que mais nos diferencia dos outros animais é o sentimento, e não a racionalidade. O homem é um ser essencialmente moral, ou seja, o seu comportamento racional estará sempre sujeito a juízos sobre o bem e o mal. Nenhum outro ser no mundo pode ser assim apreciado em termos de dever ser, da sua bondade ou da sua maldade. Portanto, o ser humano tem a sua dignidade explicitada através de características que são únicas e exclusivas da pessoa humana; além da liberdade como fonte da vida ética, só o ser humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de auto-consciência como o oposto da alienação. Só o ser humano tem a memória e a consciência de sua própria subjetividade, de sua própria história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, vivente e mortal. Só o ser humano tem sociabilidade, somente ele pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do auto-aperfeiçoamento vivendo em sociedade e expressando-se através daquelas qualidades eminentes do ser humano como o amor, a razão e a criação estética, que são essencialmente comunicativas. É o único ser histórico, pois é o único que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro. Sua unidade existencial significa que o ser humano é único e insubstituível. Como dizia Kant, é o único ser cuja existência é um valor absoluto, é um fim em si e não um meio para outras coisas.
3. Os direitos humanos são *naturais* e *universais*, pois estão profundamente ligados à essência do ser humano, independentemente de qualquer ato normativo, e valem para todos ; são *interdependentes* e *indivisíveis*, pois não podemos separá-los, aceitando apenas os direitos individuais, ou só os sociais, ou só os de defesa ambiental.



1- O que os estudantes precisam aprender?

colocar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

O que eles sabem?
De acordo com a avaliação diagnóstica aplicada foi possível compreender e identificar que boa parte dos educandos tem um conhecimento razoável, principalmente se levarmos em consideração o contexto d a pandemia do Coronavírus.
Todavia, por meio da mesma avaliação, também foi possível identificar algumas limitações de aptidões em um a parte significativa dos estudantes.
Por isso, após esse levantamento, é possível refletir e reconhecer as causas, dificuldades e li mitações de aprendizagem de cada estudante, e por fim, focar no principal objetivo, que é solucionar os déficits educacionais destes, quanto individ uais, quanto de toda a turma; devendo preparar para imple mentar mecanismos que buscam solucionar os problemas nas aprendizagens dos educandos.



CONCLUSÃO

Tem de todas as coisas. Vivendo, se aprende; mais o que se aprende, mais é só a fazer outras maiores perguntas." (Guimarães Rosa- Grande Sertão: Veredas)

A construção de um planejamento inclusivo exige um trabalho continuo e colaborativo que atenda e valorize a necessidade individual de cada estudante, para tal carece uma gestão descentralizada, horizontal e com espaços para participação de toda a comunidade escolar na construção do Plano de Ação da escola.

Considerando que nas escolas as salas de aula não são homogêneas é imprescindível que considerem em sua configuração, os desafios e potencialidade apresentada individualmente.

À vista disso, o planejamento das Aulas torna-se uma prática de ensino que requer do professor a previsão de ações, o estabelecimento de metas e os meios para alcançar o que foi planejado. Um plano pautado no principio da equidade deve ser dinâmico, não linear e flexível, contemplando estratégias diversificadas que possibilite a participação efetiva. É importante identificar previamente as necessidades e as demandas, realizando a escuta ativa de todos os envolvidos no processo. Definir e ordenar, de forma clara, os objetivos que se pretende alcançar, bem com estruturar as ações de forma objetiva, executável e funcional.

O presente trabalho objetivou analisar o planejamento da aula, a partir da proposta de um plano de aula inclusivo colaborativo, discutindo os aspectos da prática docente que é o planejamento da aula numa perspectiva inclusiva. E especificamente problematizar as condições de realização do ensino direcionadas aos estudantes com Deficiência Intelectual.

Libâneo (2004,p.150),o planejamento tem um caráter processual. Porém, o [...] ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação. O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações.

“Assim, o planejamento docente assume papel valioso na consolidação de uma sociedade mais justa e democrática, uma vez que” a ação consciente, competente e crítica do educador é que reflexões vivenciadas No planejamento e, consequentemente, do que foi proposto no plano de ensino”(FUSARI,1990, p. 46) 2004

Fusari discute ainda que “na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos' "conteúdos", "estratégias" e "avaliação" e ainda acrescenta que em muitos casos, os professores copiam do plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida. E talvez seja por isso a dificuldade em olhar a individualidade daqueles estudantes que irão atedender.

A escola atual deve estar preparada para encontrar diversas formas de lidar com os plano do ensino ou de aulas. Para Fusari a discussão deve estar pautadas na importância de desencadear um processo de repensar todo o ensino, buscando um significado transformador para os elementos curriculares básicos:

• objetivos da educação escolar (para que ensinar e aprender?);
• conteúdos (o que ensinar e aprender?);
• métodos (como e com o que ensinar e aprender?);
• tempo e espaço da educação escolar (quando e onde ensinar e aprender?);
• avaliação (corno e o que foi efetivamente ensinado e aprendido?).

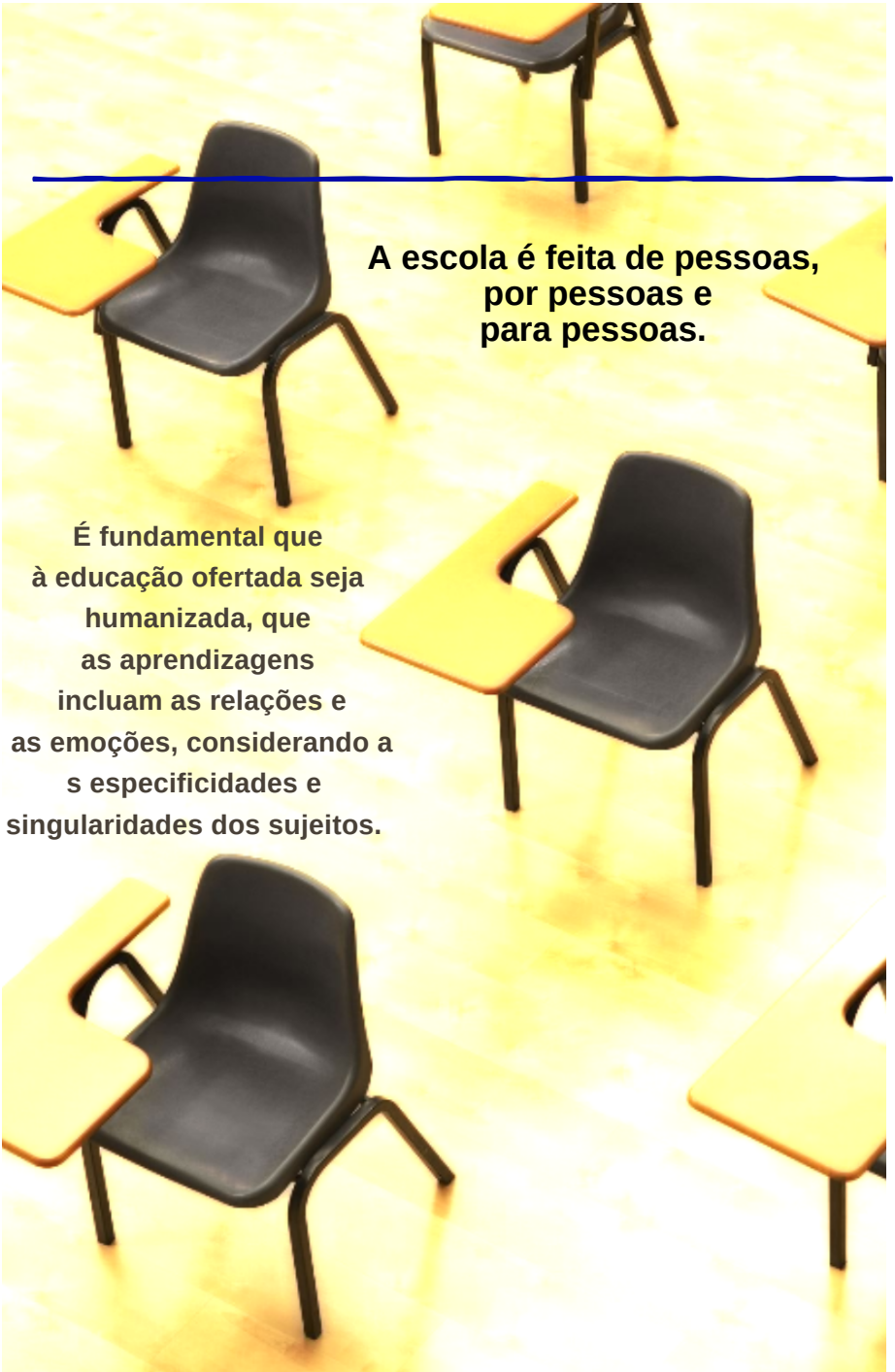
A fundamental reflexão é que não basta em dias atuais e diante da diversidade dos estudantes somente decidir se o plano será redigido no formulário x ou y, mas assumir que a ação pedagógica necessita de um mínimo de preparo, mesmo tendo o livro didático, bem como outros referenciais pedagógicos como instrumentos comunicacionais no trabalho escolar em sala de aula.

“A aula, por sua vez, deve ser concebida como um momento curricular importante, no qual o educador faz a mediação competente e critica entre os alunos e os conteúdos do ensino, sempre procurando direcionar a ação docente para: estimular os alunos, via trabalho curricular, ao desenvolvimento da percepção crítica da realidade e de seus problemas;. estimular os alunos ao desenvolvimento de atitudes de tomada de posição ante os problemas da sociedade; valorizar nos alunos atitudes que indicam tendência a ações que propiciam a superação dos problemas objetivos da sociedade brasileira.”



REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. A pedagogia do afeto na sala de aula. Ilustrações: Vanessa Alexandre. 2. ed. Recife: Prazer de Ler, 2014.
- DELEUZE, G. Proust e os Signos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- 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.
- FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Série Ideias, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed.Goiânia: Editora Alternativa.
- OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). Inclusão escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
- OLIVEIRA. E. S.; MARTINS, L. A. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Revista Linhas Críticas, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011.
- SAVIANI, D.. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995, p. 17.
- Fonte: https://citacoes.in/citacoes/1956384-dermeval-saviani-o-trabalho-educativo-e-o-ato-de-produzir-direta-e/
- https://www.aplicativoeducacao.com.br/post/podcast-na-sala-de-aula.
- https://nastramasdeclio.com.br/organizacao/podcast-para-a-sala-de-aula-como-elaborar/


A escola é feita de pessoas,
por pessoas e
para pessoas.
É fundamental que
à educação ofertada seja
humanizada, que
as aprendizagens
incluam as relações e
as emoções, considerando a
s especificidades e
singularidades dos sujeitos.