



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Giselle Coutinho Ferreira

**Educação Inclusiva:
sentidos e efeitos da formação continuada em serviço no
contexto da EJA em uma escola de periferia**

Duque de Caxias

2020

Giselle Coutinho Ferreira

Educação Inclusiva:

sentidos e efeitos da formação continuada em serviço no contexto da EJA em uma escola de periferia

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza

Duque de Caxias

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

C871 Ferreira, Giselle Coutinho
Tese Educação Inclusiva: sentidos e efeitos da formação continuada em serviço no contexto da EJA em uma escola de periferia / Giselle Coutinho Ferreira - 2020.

160 f.

Orientadora: Flávia Faissal de Souza

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação inclusiva - Teses. 2. Educação de adultos - Teses. I. Souza, Flavia Faissal de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 376

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Giselle Coutinho Ferreira

**Educação Inclusiva:
Sentidos e efeitos da formação continuada em serviço no contexto da EJA
em uma escola de periferia**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Aprovada em 11 de março de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Annie Gomes Redig
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí

Duque de Caxias

2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos profissionais da educação. Muitas vezes os obstáculos do caminho lançam dúvidas sobre a relevância do nosso ofício, mas, mesmo em tempos tão difíceis, vejo que a maioria segue em frente, buscando fazer o melhor por acreditar na importância do que faz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Maria, pelo amor e constante dedicação; por sempre cuidar de mim.

Ao meu pai, Marcos, por sonhar com o melhor para mim e vibrar com cada uma das minhas conquistas, por mais simples que sejam.

Ao meu amor, Alexandre, que sempre esteve ao meu lado. Na verdade, foi o maior responsável por eu ter iniciado essa caminhada.

À equipe de orientação educacional e pedagógica da Escola Municipal Maria Clara Machado - Carolina, Jéssica, Kátia e Marcelle - pelo desejo e empenho para fazer o melhor, mesmo diante dos mais variados obstáculos.

Às professoras Danielle, Dayse, Juliane, Luciana, Marilza e Mônica, pelo comprometimento com sua prática profissional e pela coragem de tentar o novo, que muitas vezes assusta.

À dona Natalina, por seu amor à educação e à Escola Municipal Maria Clara Machado.

A querida supervisora Rosa Medeiros, pelo apoio para realização da pesquisa.

À Kelly e Layse, por serem corajosas e solidárias.

Aos colegas da DIAPE - CEFET/RJ, pelo apoio em momentos difíceis.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza, por ser extremamente dedicada, incansável no processo de orientação, simples e generosa.

Às minhas queridas colegas do GEDH, pela parceria, trocas e companheirismo. Com vocês a caminhada foi mais fácil e mais alegre.

À professora Prof.^a Dra. Regina Célia Linhares Hostins e à Prof.^a Dra. Annie Gomes Redig, pelas orientações no processo de qualificação, pelas valiosas contribuições e palavras de incentivo.

A escola deve cultivar a ideia que o prazer de aprender não é para poucos e é possível “aqui e agora”. Mas deve procurar sair, historicamente e didaticamente, dos trilhos de uma escola muito “normal”. Assim, o educador pode fazer política no sentido etimológico do termo: ocupar-se das coisas públicas.

ROSSO, 1998.

RESUMO

FERREIRA, Giselle Coutinho. *Educação Inclusiva: Sentidos e efeitos da formação continuada em serviço no contexto da EJA em uma escola de periferia*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

Embora tenha transcorrido um período de tempo desde o lançamento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008), as práticas educacionais construídas no cotidiano das escolas brasileiras ainda estão distantes das orientações contidas nessa proposta política. Muito se avançou em relação ao acesso de alunos com deficiências à educação escolar. Porém, se não existirem estratégias adequadas à permanência desses alunos, permanecem também formas de exclusão escolar. Assim, esta pesquisa tem por objetivo investigar os sentidos produzidos pelo trabalho da equipe de orientação educacional e pedagógica, no âmbito da formação continuada em serviço, e os efeitos desse trabalho no desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ. Para tanto, atuando como orientadora pedagógica dessa escola, elaborei, juntamente com o restante da equipe, uma proposta de formação continuada em serviço. Para tal, assumindo a perspectiva sócio-histórica, analisamos o trabalho que havia sido desenvolvido ao longo de três anos, por meio de atas de conselhos de classe e de grupos de estudos, complementada pela narrativa da memória desses eventos (BOSI, 1993; ABRAÃO, 2003). Posteriormente, para análise da proposta de atuação/investigação, valemos de registros em diário de campo e áudio gravação. Após o trabalho de transcrição e pré-análise, foram elencadas categorias de análise que deram suporte a construção dos dados e análise dos mesmos. Os dados mostram que a formação contribuiu significativamente para melhorar o desenvolvimento de estratégias com os alunos com deficiência, sobretudo pela relação dialógica estabelecida entre teoria e prática ao longo da dinâmica proposta nos encontros. Por fim, destacamos que falar sobre sentidos e efeitos envolve concepções subjetivas, todavia, na presente pesquisa, nos apoiamos no referencial teórico-metodológico adotado para o alcance dos objetivos definidos.

Palavras chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Formação continuada em serviço. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

FERREIRA, Giselle Coutinho. *Inclusive Education: meanings and effects of continuing education in service in school on the pefiphery*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

Even though had passed certain period of time since the emergence of the National Politic on Inclusive Education in the Inclusive Educational's Perspective (SEESP/MEC, 2008), the educational practices built in the daily life of brazilian schools still far from the guidelines contained in this political proposal. So much progress has been made in recent decades in terms of access to school education for students with disabilities. However, if hasn't basic cares with student's permanence in the school, several forms of school exclusion will have continuity. By this way, this research aims to investigate the meanings produced by the work of the educational and pedagogical guidance's team, within the scope of continuing education in service, and the effects of this work on the development of pedagogical practices from an inclusive perspective in the context of Youth and Adult Education, at a school in the Municipal Education Network of Duque de Caxias/RJ. For this goal, as a pedagogical advisor of this school, I designed with the team, an in service continuing education's propose. So, assuming the socio-historical perspective, we analyze the work that had been developed over three years, through minutes from class councils and study groups, complemented by the narrative of the memory of these events (BOSI, 1993; ABRAÃO, 2003). Posteriorly, for proposal's analysis of action and investigation, we used field journaling and audio recording. After the transcription's working and pre-analysis, it was listed categories of analysis which supported the construction of the data and analysis of the same. The data show that training *per si* contributed significantly to improve the development of strategies with disabled students, mainly due to the dialogical relationship established between theory and practice along the dynamics proposed in the meetings. Finally, we emphasize that talking about meanings and effects involves subjective conceptions; however, in this research, we rely on the theoretical-methodological framework adopted to achieve the defined goals.

Keywords: Inclusive Education. Special Education. In-service training. Youth and Adult Education.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1	Formação continuada em diferentes espaços.....	41
Quadro 2	Formação Continuada em serviço.....	47
Quadro 3	Organização da EJA.....	77
Quadro 4	Sentidos e efeitos em 2016.....	90
Quadro 5	Sentidos e efeitos em 2017.....	95
Quadro 6	Sentidos e efeitos em 2018.....	100
Quadro 7	Participantes da pesquisa de campo	104
Quadro 8	Organização dos encontros de formação continuada em serviço.....	108
Quadro 9	Categorias de análise dos dados.....	109
Quadro 10	Sentidos e feitos da formação continuada em serviço.....	130

:

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Coordenadoria de Educação Especial
EEE	Equipe de Educação Especial
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDH	Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferença
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGECC	Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UERJ	Universidade do Estado de Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UCAMPROMINAS	Universidade Candido Mendes – Instituto Prominas EAD

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	24
1.1	A formação de professores no Brasil na perspectiva das políticas de educação inclusivas.....	24
1.1.1	<u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96: ideias que influenciaram sua formulação e a formação de professores nesse documento.....</u>	25
1.1.2	<u>A formação de professores voltada para perspectiva da Educação Especial e Inclusiva em outros documentos legais.....</u>	30
1.2	Formação continuada de professores: uma revisão de literatura.....	38
1.2.1	<u>Publicações que abordam a formação continuada em diferentes espaços.....</u>	40
1.2.2	<u>Publicações que tratam da formação continuada em serviço.....</u>	46
1.2.3	<u>Algumas reflexões a partir da revisão de literatura.....</u>	52
2	IMPLICAÇÕES DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	57
2.1	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	57
2.2	A interface entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	61
3	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: OS CAMINHOS DA ATUAÇÃO E DA INVESTIGAÇÃO.....	71
3.1	Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa de campo.....	71
3.2	Contextualizando o campo da pesquisa.....	75
3.3	Minha entrada na escola.....	77
3.3.1	<u>Formação continuada voltada para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Duque de Caxias.....</u>	80
3.3.2	<u>O Protocolo de Trabalho da Educação Especial da SME/DC.....</u>	82
3.4	Primeira fase da atuação: história da construção da proposta de formação em serviço.....	83
3.4.1	<u>2016 - “Os alunos com deficiência serão sempre promovidos... Seu processo de escolarização exige uma atenção que não podemos dar.....</u>	85
3.4.2	<u>2017- A construção de um novo modo de lidar com a escolarização dos alunos com deficiência: o saber-fazer dos professores.....</u>	90
3.4.3	<u>2018 - Diálogos sobre a inclusão escolar: a necessidade de avançar em busca de espaços de reflexão e formação.....</u>	95
4	ANO DE 2019: PROBLEMATIZANDO OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO CONTEXTO DA EJA.....	102
4.1	Implementação do trabalho de formação continuada em serviço.....	103
4.1.1	<u>Organizando o grupo.....</u>	103
4.1.2	<u>Organizando o conteúdo dos encontros.....</u>	106
4.2	A relação entre teoria e prática na formação continuada em serviço para a atuação na perspectiva inclusiva.....	109

4.3	O Protocolo da Educação Especial: analisando as condições para desenvolvimento do trabalho pedagógico.....	115
4.4	Sequência didática como estratégia pedagógica para o trabalho com o aluno com deficiência.....	124
4.5	Práticas pedagógicas: efeitos da formação continuada em serviço.....	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
	REFERÊNCIAS.....	142
	APÊNDICE A Ações desenvolvidas nos anos de 2016, 2017, 2018.....	154
	ANEXO A Autorização para pesquisa de campo/ Carta de apresentação.....	157
	ANEXO B Termo de consentimento livre e esclarecido.....	159

INTRODUÇÃO

Em nosso país, a perspectiva da Educação Inclusiva foi estabelecida como política pública, respaldada por uma série de documentos legislativos e diretrizes políticas (BRASIL, 1996; SEESP/MEC, 2008; CNE/CEB, 2009; SEESP/MEC, 2010; BRASIL, 2011a). Souza e Pletsch (2017) sinalizam a relação entre a estrutura nacional de documentos legislativos e políticos da Educação Inclusiva e as diretrizes políticas dos organismos multilaterais¹, pontuando que a influência desses organismos na formulação das políticas sociais e educacionais brasileiras além de acolher o discurso do direito universal à educação, também está condicionada a empréstimos e suportes financeiros.

Nesse sentido, as autoras apontam que, desde a década de 1990, os pressupostos da Educação Inclusiva começaram a ser amplamente divulgados no cenário internacional, como um modelo educacional mais adequado para erradicar a pobreza dos grupos sociais mais vulneráveis, dentre estes, os das pessoas com deficiência. Dessa maneira,

Tais ideias ganharam espaço no cenário internacional sustentadas pelas demandas da reorganização do trabalho que preconiza formação escolar ao menos básica e, a partir do entrelaçamento de alguns outros fatos, como: a experiência prévia dos países que implementaram as políticas de Educação Inclusiva; os movimentos da sociedade civil de luta pelos direitos da pessoa com deficiência e os de luta pela universalização do Ensino Básico. Igualmente, é importante citar a assinatura, por parte dos países-membros da ONU, de acordos internacionais em prol dos direitos educacionais e sociais (SOUZA; PLETSCH, 2017, p. 832).

Na mesma direção, Kassar (2011, p. 41) aponta as relações entre a política nacional no campo da educação e os acordos e compromissos internacionais, indicando que essa política “[...] vem sendo formatada, ao longo das últimas décadas, como possível síntese de embates de forças sociais e econômicas”.

Nesse cenário, adotando uma postura de ajuste às demandas dos movimentos mundiais pelos direitos das pessoas com deficiência, o Brasil adequou sua legislação às políticas que buscam superar o modelo de Educação Especial que tradicionalmente apresentou uma

¹ Organismos multilaterais são entidades supranacionais formadas por vários países. Estas instituições foram criadas a partir do fim da 1ª Guerra Mundial e, sobretudo, depois da segunda, com a criação da Organização das Nações Unidas, declarando como objetivo a manutenção da ordem internacional. A integração de um país a um organismo multilateral se dá através de contratos de cooperação internacional entre as partes envolvidas, principalmente através de acordos que têm como objetivo oferecer auxílio para subsidiar e financiar projetos de desenvolvimento infraestrutural, energético, científico-tecnológico, econômicos e sociais. A influência desses organismos na definição das políticas educacionais brasileiras é motivada por uma dependência financeira para o desenvolvimento de projetos nessa área. Tal financiamento exige como contrapartida uma sintonia com as ideologias e recomendações destas organizações internacionais (DELBEM; LIMA, 2016).

organização pautada no atendimento especializado substitutivo ao ensino comum (KASSAR, 2011). Nessa esteira, em 2008, entrou em vigor a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008), cujo documento orienta estados e municípios a organizarem suas ações com o objetivo de transformarem seus sistemas educacionais em inclusivos. A minha história com a Educação Inclusiva começou justamente nesse ano.

O interesse pela educação de alunos com deficiência tem relação com minha trajetória profissional. Ingressei na carreira do magistério na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ, em 2006, lecionando em turmas regulares do ensino fundamental. Nessa época, possuía apenas a habilitação conferida pelo Curso Normal realizado no decorrer do Ensino Médio.

No final de 2008, quando recentemente havia concluído a graduação em Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia, recebi o convite para atuar como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Aceitei o convite que, para mim, era um desafio. Naquela época, a proposta da SRM ainda era pouco difundida. Não estava claro para nós, professores das classes regulares, no que consistia esse espaço.

Eu percebi que o convite para atuar na SRM tinha relação com as expectativas advindas do fato de eu ter concluído o curso de Pedagogia recentemente, apresentando possibilidades de um olhar mais atualizado diante de um tema que causava tanta insegurança. Eu havia concluído a graduação no final de 2007, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, embora no currículo tivessem duas disciplinas que tratavam a Educação Especial e Inclusiva, eu ainda estava pouco familiarizada com essa discussão. E, apesar de aceitar o convite para atuar na sala de recursos, me sentia insegura diante da proposta.

Outro fato que pode ter contribuído para a minha indicação foi o conhecimento que a diretora da escola em que eu lecionava teve de que eu estava me especializando em Orientação Educacional e Pedagógica, na Universidade Cândido Mendes. Assim, a mesma encaminhou a solicitação para a Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (CEE/SME/DC), para que eu pudesse assumir a função de professora do AEE em minha escola.

Como é sabido, segundo as diretrizes nacionais (SEESP/MEC, 2008; BRASIL, 2011b), o AEE deve ser ofertado em SRM e, embora houvesse uma política federal que buscava equipar a SRM, a nossa sala de recursos, contava apenas com alguns materiais que a própria escola havia comprado. Os recursos tecnológicos eram escassos, a maior parte do

material didático era adaptado e produzido manualmente. Esse cenário de falta de estrutura e, ao mesmo tempo, tentativa de alinhamento com as diretrizes federais, nos chama atenção, pois, na época, já havia documentos legislativos e políticos que tratavam da estrutura e funcionamento da SRM.

A determinação sobre o apoio ao desenvolvimento de alunos com deficiência matriculados em classes regulares aparece na legislação educacional desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), que determina a existência de serviços de apoio especializado, na escola regular ou no ensino especial substitutivo, para atender às peculiaridades da clientela definida como público-alvo da Educação Especial.

Outro documento importante em relação à SRM, é a Portaria Normativa n.º 13 de abril de 2007 (MEC, 2007), lançada pelo Ministério da Educação, com o objetivo de criar um programa de implementação desses espaços, declarando como finalidade apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do AEE. De acordo com esse documento, as SRM deveriam funcionar em espaços organizados com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Com o objetivo de regulamentar o AEE, previsto na Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996) como serviço de apoio especializado, em setembro de 2008, entrou em vigor o decreto n.º 6.571 (BRASIL, 2008). Contudo, esse decreto foi posteriormente revogado em 2011, pelo Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011a), que dispõe sobre o serviço de apoio especializado para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. O decreto visava instituir uma política pública de financiamento da Educação Inclusiva, além de incorporar o conceito de acessibilidade como forma de promoção da igualdade de condições no espaço escolar. De acordo com esse documento, são objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011a).

Dessa época, também um outro ponto crucial foi o fato de que não houve a exigência de formação inicial para atuação no cargo de professora do AEE, contrariando o estabelecido nas diretrizes das políticas inclusivas que determinam a formação de professores para o AEE, bem como professores do ensino regular capacitados para o trabalho com os alunos definidos

como público alvo da Educação Especial nas classes comuns, além de outros profissionais da educação aptos para atuar dentro do que preconiza a inclusão escolar (BRASIL, 1996; BRASIL, 2011; SEESP/MEC, 2008).

Em 2009, quando de fato assumi a turma de AEE, comecei a frequentar grupos de estudos voltados para formação de professores, promovidos pela CEE/SME/DC. Nesses espaços tive um direcionamento em relação ao que era proposto para o serviço de AEE desenvolvido na SRM.

Durante parte dos sete anos em que lecionei na SRM, foram promovidos grupos de estudos periódicos, que contavam com a participação de diferentes profissionais, dentre esses, professores do AEE, professores do ensino regular e equipe de orientação. Havia também a participação de profissionais da área da saúde. Essa experiência de formação abordava o conhecimento de alguns aspectos relativos ao público-alvo da Educação Especial, relatos de experiências e propostas de atividades voltadas para o trabalho pedagógico com esses alunos. Esse espaço foi de grande importância para que eu tivesse acesso a conhecimentos para atuar em uma perspectiva até então desconhecida. Embora existissem dificuldades para lidar com constantes desafios inerentes à prática educativa, havia a possibilidade de formas de caminhar, espaço para diálogo, troca de experiências e construção de conhecimento.

No ano de 2015, prestei um novo concurso para o município de Duque de Caxias/RJ. Nesse momento, já havia realizado outro curso de especialização, dessa vez em Educação Especial e Políticas de Inclusão em um programa de pós-graduação à distância da Universidade Cândido Mendes (UCAM/PROMINAS). Aprovada nesse novo concurso, fui classificada para dois cargos, Professor I - Educação Especial e Professor Especialista - Orientação Pedagógica. Contudo, precisei optar por um dos cargos.

Nessa época, eu já havia atuado como orientadora pedagógica na Rede Municipal de Magé/RJ e também, já trabalhava no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) como orientadora educacional. Nesses diferentes espaços e funções, devido ao longo período atuando diretamente na SRM, sempre reservei atenção à demanda do ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Por isso, foi grande o meu interesse pelo cargo de professora da Educação Especial. No entanto, ao contatar a Secretaria de Educação em busca de maiores informações sobre a atuação do Professor I - Educação Especial, cargo novo no município, recebi a informação de que ainda não estavam definidas as formas de atuação desse profissional, por esse motivo, acabei optando pelo cargo de orientadora pedagógica.

Desde 2016, sou orientadora pedagógica da Escola Municipal Maria Clara Machado,

atualmente a maior escola da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, tendo 1384 alunos matriculados de acordo com o mapa estatístico² de maio de 2019. De acordo com o edital nº 001/2015 (SME/DC, 2015), que regularizou o concurso no qual fui classificada, ao orientador pedagógico cabe contribuir para a melhoria da ação educativa, fundamentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar. E, foi a partir do meu trabalho no cotidiano dessa escola, que a ideia desta pesquisa surgiu, motivada pela possibilidade de revisitar, analisar e construir uma proposta de formação continuada de professores que enfrentasse as dificuldades encontradas para a construção de um PPP condizente com os preceitos das políticas inclusivas.

Já na minha entrada na escola, os professores, em diferentes momentos, sinalizavam a carência em relação à formação profissional para atuação na perspectiva inclusiva. Alguns professores afirmavam concordar com a escolarização dos alunos com deficiência na escola regular, mas, ao mesmo tempo, reclamavam a falta de conhecimento para a construção de práticas pedagógicas que atendessem o que propõe as políticas de Educação Inclusiva. Diante dessas falas, eu sempre recordava a importância que os eventos de formação promovidos pela CEE/SME/DC, quando eu entrei em 2009 e que em 2016 não aconteciam mais, tiveram para minha atuação como professora do AEE.

Em 2018, eu entrei no “Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas” da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGECC/FEBF/UERJ) e no “Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferença” (GEDH/UERJ), onde surgiu a ideia de transformar o caminho que vinha sendo percorrido em parte desta pesquisa, em busca da construção de uma escola pautada pelas políticas de Educação Inclusiva.

Assim, começou a ganhar força na equipe pedagógica da escola, incluindo professores e equipe de orientação, o desejo de transformar as insatisfações e inquietações em propostas pedagógicas pautadas nos princípios de uma Educação Inclusiva. Nesse processo, foram decisivas as articulações promovidas pela equipe de orientação educacional e pedagógica em busca de lidar com as questões sinalizadas pelos professores.

A ação da orientação educacional e pedagógica nas unidades de ensino deve estar voltada para o assessoramento a todas as atividades que tenham influência no processo de ensino e aprendizagem, para que as necessidades e aspirações dos educandos sejam mais bem

² Mapa estatístico é um documento administrativo interno, que deve ser preenchido mensalmente pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias e entregue à SME. Nesse documento constam informações referentes ao quantitativo de alunos, funcionários e turmas.

atendidas. Com esse objetivo, esses profissionais devem atuar de maneira conjunta, sendo que as atribuições do orientador educacional estão prioritariamente relacionadas ao aluno e o seu processo de desenvolvimento. Já a orientação pedagógica, volta-se para os professores e sua prática profissional (OLIVEIRA; GRINSPUN, 2012).

Nesse contexto, os profissionais da orientação educacional e pedagógica devem direcionar suas ações para articulações capazes de auxiliar a escola a lidar com as constantes mudanças que ocorrem na sociedade, e fomentam demandas para área educacional. Para lidar com esse cenário, o orientador pedagógico deve estar na linha de frente, como articulador de ações voltadas para a formação continuada dos professores (FRANCO; GONÇALVES, 2012). Em nossa escola, umas das questões que mobilizaram ações no campo da formação continuada foram as demandas causadas pelo desejo de alinhamento com as diretrizes das políticas de educacionais inclusivas.

A proposta de uma Educação Especial e Inclusiva, conforme orientam os documentos políticos e legislativos a partir dos anos 2000, visa à superação do modelo anteriormente adotado através da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a), denominado de integração institucional. A política da integração condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíssem “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994a, p.19). Entretanto, esse modelo integracionista foi alvo de muitas críticas, principalmente em função da exigência de adaptação estar centrada no aluno, que deveria se adaptar à escola (GLAT, 2011).

Nessa esteira, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), já citada neste estudo e também amplamente estudada, surgiu dentro de um movimento de revisão de práticas escolares que impendem ou dificultam o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial, tradicionalmente excluídos da educação formal. De acordo com a atual política, é a escola que precisa se adaptar ao aluno, entendendo que se não houver adequação da proposta curricular, das práticas e recursos pedagógicos às necessidades educacionais do aluno, não se concretizará a proposta inclusiva (GLAT, 2011).

Já em 2006, imersos em um movimento de intenso debate sobre políticas de Educação Inclusiva, Beyer e Santos (2006, p.01) sinalizavam que “a questão atual não é de natureza paradigmática ou legal, porém pragmática. A grande pergunta é como implementar de forma factível tal projeto, de forma que se desencadeie um processo pedagógico que esteja à altura dos principais conceitos inclusivos”.

Glat (2011) defende que, apesar de a atual legislação educacional impulsionar e mesmo nortear a organização dos sistemas educacionais inclusivos, é preciso destacar a necessidade de mobilização e construção de práticas e ações para que essas políticas se efetivem, tendo em vista a necessidade de atualização e reestruturação dos padrões em que funciona a maioria das escolas brasileiras. Ainda Glat (2011, p.03) pondera que “[...] é preciso ter a humildade de reconhecer que implementar tal política não é tarefa simples, pois uma Educação Inclusiva - no sentido em que foi concebida - coloca em cheque os pressupostos que consubstanciam a Escola como a conhecemos”.

Também com observações críticas aos princípios da política de Educação Inclusiva, Góes e Laplane (2013, p.2) apontam que “por um lado, o sistema escolar alinha-se com a legislação internacional e com posturas mais avançadas em relação aos direitos sociais, mas por outro, sua ação é limitada no sentido de viabilizar concretamente políticas inclusivas”. As autoras sinalizam que as dificuldades e desafios postos pela inclusão escolar, na realidade brasileira, são de variadas ordens, estando ligadas à organização de nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas e aos meios efetivamente disponibilizados para implementação dessas políticas.

Kassar (2016, p. 1229) sinaliza que houve avanços significativos em relação à presença de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas de aula comuns, principalmente se considerarmos que “[...] há poucas décadas havia uma distinção clara, legalmente estabelecida, entre alunos que poderiam ser escolarizados e, portanto, deveriam ser matriculados em escolas, e aqueles que não teriam as condições necessárias para a escolarização”.

Atualmente não encontramos limitações em nossa legislação em relação à presença de alunos com deficiência na escola regular. Kassar (2016) pontua que:

O país adota a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que afirma a proibição de qualquer discriminação às pessoas com deficiência, inclusive na educação, de modo que a proposta de “educação inclusiva” está em plena implantação (KASSAR, 2016, p. 1229).

Nesse sentido, em estudo sobre a Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, Ávila (2015) afirma que apesar do inegável progresso representado pelo acesso de alunos com deficiências às escolas regulares, existem dificuldades para o estabelecimento de uma proposta pedagógica que favoreça a participação efetiva desses alunos de acordo com o que preconiza a proposta educacional inclusiva.

Ainda sinalizando outras limitações em relação à proposta educacional inclusiva, Laplane (2014, p. 193) argumenta que a grande quantidade de leis e documentos cunhados nas últimas décadas com o objetivo de regulamentar e direcionar a implementação da inclusão escolar “[...] revela as dificuldades da sociedade e das instituições educacionais para reconhecer os direitos do público com deficiência e as tensões geradas pela evidente desigualdade no acesso aos bens relacionados à educação”.

Já os estudos de Glat (2009; 2011), Plestch (2012) e Ávila (2015), entre outras questões, apontam limitações em relação à parceria entre Educação Especial e ensino regular. Sobre essa temática, as autoras observam que, em muitos casos, nas classes do ensino regular mantêm-se a proposta didática tradicional, desconsiderando a diversidade da turma e deixando aos profissionais do ensino especializado, que funciona no contraturno, a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Dessa maneira, embora as escolas adotem o discurso da inclusão, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem de todos os alunos, cabendo ao ensino especializado a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada aos alunos com deficiências.

Em contra partida, o processo também se dificulta pela pouca experiência da Educação Especial com a perspectiva inclusiva, pois, mesmo quando instalada em escolas regulares, como em classes especiais e salas de recursos, a Educação Especial, em sua história, seguia uma lógica própria, com currículos e metodologias diferenciadas. Tal configuração, não permitia aos professores especializados a devida preparação do aluno para o ensino comum, já que não estavam familiarizados com a dinâmica nem o currículo do ensino regular (REDIG, 2010).

Essas dificuldades, em relação ao estabelecimento de propostas que atendam as demandas geradas pela inclusão escolar, vêm sendo sentidas no contexto de minha atuação profissional, me remetendo ao passado, quando lecionava na SRM e fui beneficiada por uma proposta de formação continuada, já aqui apontada, que me ajudou na construção de possibilidades de atuação dentro das diretrizes propostas pelas políticas inclusivas.

Em relação à formação de professores para o trabalho adequado às diretrizes das políticas inclusivas, Glat (2009) sinaliza que a intensificação das matrículas de alunos com deficiências no ensino regular vem desencadeando questionamentos e incertezas entre os professores que, em sua maioria, não se sentem capacitados para lidar com a diversidade impulsionada pelas políticas inclusivas, indicando lacunas na formação docente. Cruz e Glat (2014) apontam que muitos profissionais, em função de uma formação insuficiente, focalizam

os limites dos alunos sem observar suas potencialidades, as condições de ensino e meios necessários para sua permanência e aprendizagem na escola. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de uma preparação profissional que dê suporte para lidar com as demandas do contexto atual.

Na mesma direção, Plestch (2009) sinaliza que, de maneira geral, os professores não se sentem preparados para trabalharem com os alunos com deficiência nas escolas regulares. Na avaliação da autora, a falta de preparo e conhecimentos estão entre os aspectos que contribuem para esse sentimento. Nesse contexto, a formação profissional ganha importância na busca por uma atuação que acompanhe as necessidades da sociedade contemporânea, assumindo um papel central diante da proposta educacional inclusiva que impõe mudanças significativas na estrutura pedagógica da maioria de nossas escolas.

Jesus (2015) sinaliza a formação profissional como elemento viabilizador da construção de espaços para o diálogo, reflexão e produção do conhecimento em busca do desenvolvimento de práticas que possibilitem uma atuação em consonância com as diretrizes das políticas inclusivas, trazendo importantes considerações sobre a formação em serviço enquanto uma possibilidade para lidar com as demandas inerentes à prática dos profissionais da educação. A autora pontua que:

Nesse sentido, ganham especial relevância os discursos e ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimento e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos (JESUS, 2015, p. 97).

Isto posto, a proposta deste estudo se constituiu a partir da minha atuação como orientadora pedagógica de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ. Desse lugar, fiquei impactada com os desafios provocados pela Educação Especial na perspectiva das políticas de Educação Inclusiva, ao perceber, no cotidiano da escola, as dificuldades manifestadas pelo grupo de professores em relação à escolarização dos alunos com deficiências. Nesse contexto, inserida na equipe de orientação educacional e pedagógica, vi uma oportunidade de diálogos voltados para revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), em busca de ações comprometidas com a educação dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, Oliveira e Grinspun (2012) sinalizam como primeiro grande desafio da ação conjunta entre orientação educacional e pedagógica a construção crítica e participativa do PPP da escola, sinalizando que a ação desses profissionais no cotidiano escolar “[...] deve estar apoiada na sensibilidade, na capacidade de percepção do todo, no diálogo, no trabalho

coletivo e na constante busca de aprimoramento do processo educativo” (OLIVEIRA; GRINSPUN, p. 102).

Desta forma, o objetivo desta pesquisa é analisar os sentidos produzidos pelo trabalho da equipe de orientação educacional e pedagógica, no âmbito da formação em serviço, e os efeitos desse trabalho no desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sendo objetivos específicos deste estudo:

a) Traçar o histórico do trabalho da equipe de orientação educacional e pedagógica, desenvolvido ao longo de três anos, cuja temática era a Educação Especial e Inclusiva, mapeando os sentidos e efeitos produzidos nesse processo.

b) Descrever e analisar os sentidos e os efeitos do trabalho da equipe de orientação educacional e pedagógica, realizado no ano de 2019, com um grupo de professores do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos e com uma professora do Atendimento Educacional Especializado, cujo foco é a formação de professores em serviço.

Em decorrência da problemática da pesquisa, as seguintes questões nortearam o desenvolvimento da investigação proposta:

a) Quais são os sentidos atribuídos às ações fomentadas pela proposta de formação realizada pela equipe de orientação educacional e pedagógica?

b) Quais os efeitos da formação docente em serviço em relação ao estabelecimento de práticas pedagógicas inclusivas na EJA?

Para tal, a pesquisa de campo está dividida em dois momentos. No primeiro, fase exploratória, foram analisadas atas de conselhos de classe e atas de grupos de estudos preenchidas nos anos de 2016, 2017 e 2018. A análise desses documentos foi complementada pela narrativa da memória desses eventos (BOSI, 1993). Tal análise teve como objetivo a formulação de uma proposta de formação continuada a ser desenvolvida no ano de 2019, a partir da análise dos efeitos e sentidos provocados pela busca por ações alinhadas com uma proposta educacional inclusiva.

Já no segundo momento, valemo-nos da observação participante ao longo do desenvolvimento da proposta de formação continuada em serviço sobre a construção de práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, adotando como forma de registro diário de campo e áudio gravação. Posteriormente, os dados foram construídos e analisados a luz dos pressupostos teóricos metodológicos da perspectiva histórico-cultural. Nesse processo, foram elaboradas as categorias de análise para o alcance dos objetivos.

Vale explicitar que o público alvo para o trabalho de intervenção desenvolvido pela equipe de orientação educacional e pedagógica, realizado em 2019, foi definido em diálogo com a direção da escola, pois surgiu a necessidade de delimitar o grupo de professores que participariam desta proposta de intervenção e investigação, que consistiu na realização de grupos de estudos periódicos voltados para atuação na perspectiva educacional inclusiva. Desta forma, optamos pela realização dos grupos de estudos com o primeiro segmento da EJA, devido à maior possibilidade de flexibilização de horários e também pela percepção do aumento da presença de alunos com deficiência em nossas turmas de EJA, acompanhado pelas dificuldades sinalizadas pelos professores sobre o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que contemple as demandas desse alunado.

Campos e Duarte (2011), Plestch (2012), Siems (2012), Freitas (2014), entre outros, vêm apontando um crescimento na quantidade de alunos com deficiência nas classes da EJA. A ampliação do acesso desse público à educação básica e, ainda, a distorção idade/série, em parte gerada pelas dificuldades das instituições de ensino para o desenvolvimento de uma educação adequada às demandas da inclusão escolar, estão entre os motivos apontados para esse crescimento. Todavia, a falta de práticas de ensino adequadas às demandas desses alunos pode fazer com que a EJA funcione como mais um espaço de exclusão (GONÇALVES, 2012). Nesse contexto, reforça-se a importância de propostas de formação profissional voltadas para a interface entre EJA e Educação Especial.

O referencial teórico-metodológico adotado neste trabalho articula contribuições sobre a formação de professores para atuação na perspectiva educacional inclusiva (JESUS, 2006, 2015); Políticas educacionais inclusivas (KASSAR, 2006, 2011, 2016; LAPLANE, 2011, 2014; PLETSCH, 2012, 2014; SOUZA, 2016; SOUZA; PLETSCH, 2017); Pesquisa na perspectiva histórico-cultural (FREITAS, 2002; FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003; FREITAS; RAMOS, 2010); Práticas pedagógicas na perspectiva educacional inclusiva (BEYER, 2005, 2006a, 2006b; GLAT, 2009; 2011); Desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2000; 2010).

Ainda, para o andamento desta pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura do tipo narrativa (CORDEIRO *et al.*, 2007) em portais eletrônicos e acadêmicos, com o objetivo de avaliar se o tema apresenta relevância científica, tendo em vista as demandas presentes no contexto educacional brasileiro, e, ainda, buscar contribuições de autores que vem se debruçando sobre a temática desta pesquisa.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos dados históricos sobre a formação de professores no contexto educacional brasileiro a partir das

políticas educacionais inclusivas; uma discussão sobre a formação de professores para a atuação em escolas inclusivas de acordo com a legislação nacional; Além de uma revisão de literatura sobre a formação continuada de professores para a atuação na perspectiva das políticas inclusivas.

O segundo capítulo enfatiza a Educação de Jovens e Adultos e a presença dos alunos com deficiência nessa modalidade de ensino; contém um breve histórico referente às concepções sobre a EJA no Brasil, além de sinalizações sobre a influência das políticas inclusivas na EJA.

O terceiro capítulo foi dedicado à apresentação da metodologia e dos dados da primeira fase dessa pesquisa. Conta com informações sobre os sujeitos participantes e a localidade em que foi realizada a pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos e analisamos os dados da segunda etapa da pesquisa, apontado o caminho metodológico adotado nessa etapa, além das formas de organização dos encontros de formação continuada em serviço. E, no quinto capítulo, trazemos algumas considerações finais.

Através deste trabalho, espera-se contribuir para a aprendizagem de todos os alunos matriculados na escola regular, beneficiando a implementação factível das diretrizes da política educacional inclusiva. De acordo com Glat (2011), a grande problemática da Educação Inclusiva na atualidade diz respeito à ausência de procedimentos pedagógicos, recursos didáticos e metodologias de ensino que desencadeiem um processo educacional de acordo com os conceitos da inclusão. Com essa pesquisa, pretendemos favorecer o desenvolvimento de estratégias de atuação envolvendo professores do ensino regular, professores da Educação Especial e equipe de orientação educacional e pedagógica, em busca de procedimentos didáticos e metodológicos que possibilitem que os alunos, considerados público alvo da Educação Especial, participem de situações de ensino e aprendizagem junto aos demais alunos.

1 INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, tendo como foco o professor do ensino regular e o professor especialista, buscaremos descrever como se constitui a formação de professores no contexto educacional brasileiro, apresentando uma discussão sobre a legislação nacional em relação a essa temática, a partir do fim da década de 1990, quando são elaboradas legislações e diretrizes a partir de princípios da Educação Inclusiva, influenciadas, não só pelas demandas internas do país, mas também pelo contexto internacional. Com esse objetivo, utilizaremos alguns documentos legais relacionados às políticas públicas que dão suporte à Educação Inclusiva, bem como legislações que tratam sobre a formação docente de forma mais ampla. Além disso, apresentamos uma revisão de literatura sobre formação continuada de professores para atuação em turmas regulares na perspectiva das políticas de Educação Inclusiva.

1.1 A formação de professores no Brasil na perspectiva das políticas de educação Inclusivas

Desde a década de 1990, no cenário nacional, intensificaram-se as políticas e legislações que determinam o direito de os alunos definidos como público-alvo da Educação Especial serem matriculados nas classes comuns do ensino regular (CRUZ, 2018). Nesse contexto, tornou-se evidente a necessidade de reorganizar a escola em função de sua nova configuração. Entre as questões inerentes ao funcionamento das escolas, surge a necessidade de repensar a formação dos professores em busca de uma atuação profissional em consonância com as políticas públicas voltadas para o processo que viria ser denominado de inclusão escolar.

De acordo com Rabelo (2016), a mobilização mundial em defesa do direito à educação básica aos grupos historicamente marginalizados, nas mais diversas dimensões da vida social, tem seu auge na década de 80. Nos anos seguintes, já na década de 90 do século passado, diante da pressão de movimentos sociais, muitos países, dentre esses o Brasil, se assumem signatários de políticas pautadas em diretrizes inclusivas, buscando se organizar minimamente para atender às demandas sociais pela garantia de direitos das pessoas em condição de exclusão. Nesse processo, o movimento mundial em favor de uma sociedade em que todos tenham direito a plena participação impulsionou uma articulação política internacional que originou sistematizações de documentos legais e diretivos. Assim, em busca de materializar

os princípios da Educação Inclusiva, o governo brasileiro se mobilizou através de órgãos e conselhos oficiais para a definição de políticas e ações operacionais que regulamentassem a proposta de uma educação para todos.

A seguir, trago algumas considerações sobre o contexto de formulação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9394/96, (BRASIL, 1996), principal documento norteador da educação nacional, e ainda sobre como aparece a formação de professores na referida lei. Em seguida, faço uma seleção de documentos que tratam sobre a formação de professores voltada para o trabalho com alunos considerados como público-alvo da Educação Especial na perspectiva educacional inclusiva.

1.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96: ideias que influenciaram sua formulação e a formação de professores nesse documento

Em 1996, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), foram postas mudanças significativas na estruturação e funcionamento da educação brasileira, como a gestão democrática do ensino público e a busca pela progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares.

Os princípios que embasaram a LDB n.º 9394/96 foram fomentados antes mesmo da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, em meio a um processo efervescente de movimentos sociais organizados que clamavam por propostas e concepções de educação capazes de criar elos com o movimento de redemocratização do país ao longo dos anos de 1980. Assim, a mobilização de educadores insatisfeitos com o cenário educacional da época, influenciou o processo deliberativo em busca do combate a um conjunto de ideias vistas como conservadoras e alienantes que a nova legislação poderia ajudar a superar (SOUZA; ARAUJO; SILVA, 2017).

Além disso, de acordo com Almeida (2017), o contexto onde ocorreu a reorganização da educação nacional foi permeado por uma política neoliberal guiada por interesses do mercado econômico e determinada por organismos internacionais “[...] que visavam além da reconstrução do capitalismo que passava por uma crise iniciada em 1973, a formação da mão de obra para as exigências desse mercado” (p.108).

Sobre o período descrito acima, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) sinalizam que:

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de

1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.

Rabelo (2016) defende que, ao abordamos a temática das políticas brasileiras influenciadas pela perspectiva inclusiva, é necessário analisá-las na esteira de seu processo constituinte, ponderando que:

[...] o endosso aos princípios da educação inclusiva assumida pelo Brasil e vários outros países, ao ser incorporado como discurso hegemônico e na composição de suas políticas públicas internas, necessita de problematizações a respeito das raízes do pensamento neoliberal, propulsor do ideário inclusivista (RABELO, 2016, p. 23).

Sobre essa temática, Mendonça (2018) argumenta que a educação contemporânea tem se organizado em consonância com o desenvolvimento do capital, tornando-se alvo de instituições multilaterais e sofrendo forte impacto, sobretudo do Banco Mundial, na construção de legislações e políticas públicas educacionais. A autora pontua que “as instituições de uma forma geral, incluindo a escola, nos moldes de produção capitalista, são compreendidas a partir de um modelo empresarial, voltando-se às necessidades do mercado e/ou mundo do trabalho” (p. 68). Dessa forma, a autora sinaliza que as reformas estruturais nas políticas voltadas para Educação Inclusiva, intensificadas a partir da década de 1990, se configuram de modo a atender a diretrizes pautadas em princípios capitalistas neoliberais, paulatinamente, incorporados ao cotidiano escolar.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 122) avaliam que a subordinação aos organismos internacionais no processo de elaboração das políticas e legislações educacionais teve como consequência um retrocesso tanto organizativo como em termos pedagógicos. Os autores apontam que “a atual LDB resultou do desprezo do Executivo ao longo processo de elaboração da Lei (de 1988 a 1996) pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. Apresentando como exemplo de prejuízo aos sistemas escolares o estabelecimento de mecanismos de “promoção automática”, que elevaram as estatísticas oficiais, atendendo a metas vinculadas à liberação de verbas, mas não impactaram os níveis de conhecimento dos alunos.

Sobre a formulação e a implementação dos documentos legislativos, Souza, Araújo e Silva (2017) nos alertam que a realidade em que esses processos se desenvolvem não é simples, nem linear. Assim, apesar da forte influência de discursos oriundos de organismos multilaterais, os movimentos sociais da conjuntura interna também foram motores para a reformulação das políticas educacionais de nosso país, e também para frequentes alterações que criam condições para que a legislação federal se torne um “[...] documento possível de se

materializar no contexto educacional brasileiro, sempre marcado por uma diversidade expressiva, confrontada com a unicidade que os documentos oficiais guardam em si (p. 149)”.

A reforma na concepção da educação nacional, fomentada pela atual LDB (BRASIL, 1996), alterou as demandas referentes à atuação dos professores, trazendo novas diretrizes para formação desses profissionais, influenciadas, dentre outros aspectos, pelas modificações em relação à forma de organizar o ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que passou a ser visto de forma diferenciada a partir das mobilizações em busca de uma sociedade mais inclusiva.

O Título VI da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), em sua versão de 2009, trata sobre os profissionais da educação, definindo a formação mínima para atuar na educação básica, bem como sobre a formação continuada desses profissionais. Assim, no Artigo 61 da referida lei, consta que são considerados profissionais da educação escolar básica os que tenham sido formados em cursos reconhecidos e que nela estejam em efetivo exercício.

No Parágrafo único do artigo 61 (BRASIL, 1996), consta que a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, devendo pautar-se nos seguintes fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Dentre esses princípios, destacamos, no inciso II, a formação em serviço ser apontada como uma possibilidade para a associação entre teorias e práticas, o que indica a compreensão do contexto de atuação dos professores enquanto um espaço para reelaborar conhecimentos. Assim, compreende-se que a conexão entre teoria e prática possibilita um processo de reflexão sobre a atuação profissional com base nas experiências vividas pelos professores em seu ambiente de trabalho (CAMPOS, 2016).

O Artigo 62 da referida lei, entre outras questões, trata sobre a formação continuada e a capacitação dos profissionais da educação, determinando que o Distrito Federal, os Estados e os Municípios deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação desses profissionais. Além disso, aponta a educação à distância como uma alternativa para formação continuada docente.

Almeida (2017), fazendo referência aos Artigos 61 e 62 da atual LDB, nos alerta para o perigo de que a educação à distância e a formação em serviço sejam utilizadas como uma forma de aligeiramento da formação docente, sinalizando a importância de que a formação em serviço e os recursos da educação à distância não sejam utilizados apenas para o barateamento do processo de formação.

Nessa esteira, a autora afirma que alguns elementos essenciais que permeiam o ensino à distância podem empobrecer as propostas de formação continuada voltada para o processo educacional inclusivo. Como exemplo disso, cita o curso de formação docente à distância voltado para os professores das Salas de Recursos Multifuncionais. O curso foi promovido pela Secretaria da Educação Especial (SEESP/MEC), em 2007, como parte do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Ao analisar a grade curricular proposta, afirma que é possível observar o aligeiramento da formação desse profissional através de uma carga horária reduzida, aliada a características voltadas para uma atuação ampla e polivalente. Além disso, aponta, na grade curricular da referida proposta de formação, a primazia da medicina, com a prevalência de elementos clínicos em detrimento do processo pedagógico que abrange o atendimento do aluno com deficiência.

Ainda no Artigo 62 (BRASIL, 1996), é importante observar que o ensino superior aparece como nível desejado para a formação de professores, embora se admita o curso normal como formação mínima para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa questão foi retomada nas Disposições Transitórias, da mesma lei, definindo que: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996). O referido artigo gerou um período de imprecisão sobre o nível de escolaridade necessário para se tornar docente na Educação Infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental (ALMEIDA, 2017).

De acordo com parecer n.º 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 19 de fevereiro de 2003, ficou definido que:

É admitida a formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. É preciso ressaltar que o Artigo 62 integra o corpo permanente da LDB e assim sendo o direito dos portadores de diploma de normal médio (ou o equivalente nas legislações anteriores) é líquido e certo e está assegurado até o fim de suas vidas, mesmo que a legislação venha a ser alterada.

Na avaliação de Pletsch (2009), essa decisão faz com que percam os educandos e toda a sociedade, tendo em vista o fato de:

[...] a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano. Assim, podemos justificar a formação em nível superior como uma das medidas essenciais a serem tomadas para que ocorram mudanças educacionais efetivas. Contudo, deve-se levar em consideração a heterogeneidade socioeconômica do Brasil, em que acabar com o modelo atual de formação de professores sem planejamento adequado poderia provocar consequências “catastróficas” para o sistema educacional (PLETSCH, 2009, p.145).

Por outro lado, a autora pondera que apenas o investimento na formação docente de nível superior não resolverá a complexidade dos problemas educacionais brasileiros, reproduzidos historicamente, como o caso do analfabetismo. Pontuando que as mudanças na educação, que visem atender ao paradigma vigente de inclusão educacional, dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que a escola está inserida, além das concepções e representações sociais relativas à deficiência e dos recursos materiais e financeiros disponíveis à escola.

No Parágrafo único do artigo 62 (BRASIL, 1996), aparece a determinação de que seja garantida a formação continuada para os profissionais da educação, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

O Capítulo V da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), trata sobre a Educação Especial, definindo-a, no Artigo 58, 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”.

Já o Artigo 59 (BRASIL, 1996) estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entre outras determinações, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Em relação ao reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência, como vemos nos Artigos destacados acima, Maior (2017) sinaliza que as conquistas para essa população não foram fruto do acaso, nem ocorreram apenas pela influência de políticas internacionais, mas decorrem, também, de um paulatino fortalecimento deste grupo populacional que passou a exigir direitos civis, políticos, sociais e econômicos. Nesse sentido, a autora destaca a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela ONU em 2006, e ratificada pelo Brasil (BRASIL, 2009), como resultado da mobilização internacional de pessoas com deficiência. Dessa forma, é importante entender que houve o envolvimento de

diferentes forças no processo de gestação e implementação das políticas inclusivas em diferentes esferas sociais.

Na seção seguinte, traremos outras legislações que tratam sobre a formação de professores para uma atuação orientada por ideais voltados para uma sociedade mais inclusiva.

1.1.2 A formação de professores voltada para perspectiva da Educação Especial e Inclusiva em outros documentos legais

Nesta seção, apresentaremos outros documentos que contemplam a formação de professores, atentando especialmente para as políticas voltadas para atuação com alunos considerados como público alvo da Educação Especial, influenciadas pela perspectiva educacional inclusiva.

Com a preocupação com a educação das pessoas com deficiência, em 1994, foi publicada a Portaria n.º 1.793 (BRASIL, 1994b), voltada para os currículos de graduação. Tal portaria sinalizava “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais³ (p.1)”, recomendando a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais”, prioritariamente nos cursos de pedagogia, psicologia e todas as licenciaturas.

É importante observar que essa portaria n.º 1.793/94 (BRASIL, 1994b) foi publicada no mesmo ano que a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 1994a) que norteou o processo de “integração institucional”. Dessa forma, ao refletirmos sobre as determinações presentes na Portaria n.º. 1.793/94 (BRASIL, 1994b), é possível observar avanços, principalmente se considerarmos que a principal legislação voltada para a educação de alunos com deficiência que vigorava na época atribuía a esses alunos a responsabilidade de se adequar à escola.

No entanto, apenas a inserção de uma disciplina no currículo de formação de professores parece insuficiente para o aprofundamento necessário acerca de questões relativas ao desenvolvimento humano, essenciais a uma formação voltada para a remoção das barreiras

³ Necessidades educacionais especiais não são o mesmo que deficiência. São compreendidas como as demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender o que é considerado importante para sua faixa etária. Envolve tanto as especificidades do aluno em sua subjetividade como o contexto histórico-cultural em que vive, podendo ser apresentadas por alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem em deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitiva, distúrbios de comportamento e com altas habilidades (GLAT, 2009).

à aprendizagem de todos os alunos. Ao analisar a referida portaria, Pletsch (2009) pondera que “[...] limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades individuais e humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas” (p.150).

No ano de 2001, foram lançadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica pela Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (BRASIL, 2001), que embora tenha sido escrita a partir dos pressupostos de uma educação inclusiva, ainda permitia a construção de um sistema paralelo de ensino. Este documento, tratava também sobre a formação de professores para o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial. O documento estabeleceu que a formação de professores da educação básica deveria estar voltada para diversidade, versado sobre dois tipos de professores, os capacitados e os especializados.

De acordo com o Artigo 18, § 1º (BRASIL, 2001), são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que sua formação, de nível médio ou superior, contou com conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores que capacitem para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- I – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 77 e 78).

Ainda no Artigo 18, § 2º (BRASIL, 2001), a lei definiu como professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolvessem competências para fixar, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização e adaptação curricular, bem como para desenvolver procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequadas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, esses profissionais deveriam ser capacitados para trabalhar em equipe, assistindo ao professor de classe comum nas práticas que necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Já § 3º do Artigo 18 (BRASIL, 2001) versa sobre as exigências em relação ao currículo dos cursos de formação dos professores especializados, determinando que os professores especializados em Educação Especial deveriam comprovar:

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

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p.78).

Sob essa perspectiva, a formação de professores para atuação nas diretrizes da legislação inclusiva estaria dividida em dois tipos de profissionais. Uns estariam responsáveis pelas classes regulares, capacitados com conhecimentos básicos sobre a diversidade do alunado, e o outro grupo, de professores especializados, seriam preparados para lidar com as diferentes necessidades educacionais especiais e dar suporte a atuação dos professores das classes regulares.

Em 2002, a Resolução CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2002) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Definindo um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que deveriam ser observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicados a todas as etapas e modalidades da educação básica.

O Artigo 2 da Resolução CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2002) versa sobre a organização curricular das instituições de ensino. Determinando que, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), os currículos deveriam observar outras formas de orientação inerentes à formação para atividade docente, tendo em vista o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002).

A partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), é possível observar que diferente das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que apresenta uma dicotomização entre o professor da Educação Especial e o professor do ensino regular, nesse documento destaca-se a formação geral dos professores e a preparação para lidar com as demandas de aprendizagem de todos os alunos.

Em 2003, voltado para formação continuada em serviço, teve início o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, declarando a finalidade de implementar políticas públicas de inclusão e a intenção de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em

sistemas educacionais inclusivos, através de um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros (BRASIL, 2003).

Dentre os objetivos do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, destaca-se a formação de gestores e educadores “[...] para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2003, p. 10), além da sensibilização e do envolvimento da sociedade e da comunidade escolar em particular, na efetivação da política de Educação Inclusiva. Para tanto, foram promovidos Seminários Nacionais de Formação de Gestores e Educadores, com duração de 40 horas. Os profissionais formados no curso receberam a incumbência de serem multiplicadores da proposta de inclusão.

De acordo com Almeida (2017, p. 120-121), esse programa se desenvolveu sob a influência de “[...] diretrizes de organismos internacionais que influenciaram/influenciam diretamente na elaboração das políticas públicas educacionais no Brasil, especificamente a formação docente para o sistema educacional inclusivo”, dando início à valorização da formação continuada na modalidade à distância. Apoiando-se em dados de Caiado e Laplane, a autora indica que o programa apresentou muitas fragilidades quanto à carga horária e financiamento, além de uma centralidade em técnicas e em recursos específicos voltados à deficiência, fatores que demonstram precariedade na formação desses gestores e que trazem prejuízos significativos à organização do processo inclusivo.

Em 2006, através da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006). Essas Diretrizes trouxeram uma nova perspectiva ao Curso de Pedagogia, que anteriormente era voltado para formação de técnico em educação, passando seu foco para aspectos que envolvem docência, gestão, pesquisa, avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, planejamento, execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas (ALMEIDA, 2017).

Em seu Artigo 2º (BRASIL, 2006), as referidas Diretrizes preveem a formação pertinente ao Curso de Pedagogia, sendo essa voltada para formação inicial com fins de exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Em relação ao currículo de formação do Pedagogo para a atuação na Educação Especial, a Resolução prevê no Artigo 8º, Inciso III, o oferecimento de:

Atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006, p. 4 e 5).

De acordo com Michels (2011), as vivências na educação de pessoas com deficiência como uma opção, como presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), demonstrou pouca preocupação com a formação docente para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, essa opcionalidade gerou um impasse sobre o espaço de formação do professor para atuar nessa modalidade do ensino, uma vez que a aprovação da Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006) extinguiu as habilitações dos Cursos de Pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem os alunos considerados com deficiência, indicando que a formação desses professores especialistas ocorresse em nível de pós-graduação.

A resolução n.º 2 de julho de 2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para Formação Continuada (BRASIL, 2015) ⁴. De acordo com Honório *et al.* (2017), essas diretrizes foram apresentadas em cumprimento à Meta n.º 15 do Plano Nacional de Educação (PNE). Sua aprovação assinalou um momento de transição para as políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica, sendo entendida na época como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação educacional e das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e na organização das escolas.

Dourado (2015) sinaliza que as discussões e estudos sobre a formação de profissionais do magistério para educação básica têm sido objeto de debates ao longo da trajetória do Conselho Nacional de Educação (CNE), que designou uma comissão formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Em função da renovação periódica dos membros do CNE, essa comissão foi recomposta várias vezes.

A comissão formada em 2014 retomou os estudos desenvolvidos pelos grupos anteriores, além de aprofundar os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas

⁴ Essa resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Será mantida no texto, pois estava em vigor ao longo do ano em que foi desenvolvida a pesquisa.

curriculares vigentes nas licenciaturas e sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada. Assim, definiu-se como horizonte de atuação o estabelecimento de um processo deliberativo, tendo como finalidade a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DOURADO, 2015).

O processo de deliberações sobre as diretrizes para formação de professores contou com a influência de políticas internacionais através do estabelecimento de uma parceria entre a CNE e a UNESCO, dando continuidade ao movimento sinalizado anteriormente, assim:

[...] a partir de demanda da Comissão Bicameral de Formação de Professores, no âmbito do Projeto CNE/UNESCO “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”, constituíram subsídios para o delineamento da referida proposta de Diretrizes à medida em que propiciaram elementos analíticos e propositivos substantivos concernentes à necessidade de consolidação das normas e diretrizes, análises dos cursos de licenciatura – inclusive a pedagogia – e avaliação de sua efetivação, bem como por sinalizações e proposições sobre as dinâmicas formativas, princípios, perfil, núcleos de estudos e eixos de formação, dentre outros (DOURADO, 2015, p. 303).

Em seu Artigo 1º, essas Diretrizes (BRASIL, 2015) declaravam como finalidade a definição de princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e regulação das instituições de educação responsáveis por esses cursos.

De acordo com o Artigo 2º, as referidas Diretrizes se aplicavam:

[...] à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3).

A partir da leitura do Artigo 2º (BRASIL, 2015), é possível observar uma concepção diversificada em relação às modalidades que deveriam compor a educação nacional. O artigo terceiro reforça a abrangência de segmentos e modalidades que o documento determinava que fossem contemplados pelos cursos de formação inicial e continuada, declarando uma concepção ampla e contextualizada de educação escolar e a preocupação com a qualidade do ensino.

O Capítulo II (BRASIL, 2015) trata sobre a base nacional comum da formação dos profissionais do magistério. O referido capítulo determinava que:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente,

que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (p.5).

Ainda no Artigo 5º, a lei determinava que os cursos assegurassem, dentre outros elementos, a “consolidação da Educação Inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional” (BRASIL, 2015, p. 6).

O Capítulo V (BRASIL, 2015) trata da formação inicial do magistério para educação básica em nível superior. Entre outras determinações, a política estabelecia a obrigatoriedade de que os currículos dos cursos de formação tivessem conteúdos específicos voltados para temática da pessoa com deficiência, não se limitando ao currículo de formação de professores especialistas, como vimos anteriormente, mas contemplando a formação de todos os profissionais do magistério, como podemos observar abaixo:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

O Capítulo VI (BRASIL, 2015) trata sobre a formação continuada dos profissionais do magistério. Declarando uma concepção de formação continuada voltada para o repensar do processo pedagógico, envolvendo atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações que ultrapassem a formação mínima exigida. Definia como objetivo principal da formação continuada a reflexão sobre a prática educacional e busca de aperfeiçoamento do profissional docente.

De acordo com o Parágrafo único do Artigo 16 (BRASIL, 2015), as propostas de formação continuada deveriam decorrer de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério, que levasse em conta, dentre outras questões, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida.

Honório *et al.* (2017) avalia que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015) avançaram em direção a uma concepção ampla de educação, contemplando aspectos referente a valorização da formação docente, entendida a partir da articulação entre formação inicial e formação continuada. Cabendo às instituições formadoras de professores, durante o processo de formação inicial, garantir a reflexão crítica,

a investigação e a unidade entre teoria e prática, em busca de elementos básicos para formar um docente questionador, investigador, reflexivo e crítico. Para que, com essa formação, o professor esteja apto a problematizar a realidade em que atua e adotar uma postura ativa no cotidiano da escola, tornando-se um profissional capaz de desenvolver um trabalho comprometido em sua atuação profissional.

Já a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, para o autor acima citado, deve se pautar na formação para a cidadania e para a emancipação dos cidadãos, nessa perspectiva, a educação é concebida como direito e o trabalho docente compreendido como práxis. Para tanto, o documento propõe a articulação entre formação inicial e continuada, estruturada em um eixo que tem uma base comum nacional, e se pauta em ações orgânicas entre as políticas e os sistemas responsáveis pela gestão da educação básica e da educação superior, incluindo os cursos de pós-graduação e demais ações e iniciativas direcionadas à valorização dos profissionais da educação (HONÓRIO *et al.*, 2017).

A proposta presente em alguns dos documentos analisados em relação à complementariedade entre a formação inicial e formação continuada, como vemos claramente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015), merece destaque diante das fragilidades ainda apresentadas nos currículos de formação inicial em relação ao conhecimento teórico-metodológico e a construção de significados sobre a educação inclusiva (SANTOS; SCHLUNZEN; SCHLUNZEN, 2016). Além disso, as ações no campo da formação continuada podem auxiliar na lida com as demandas e dificuldades identificadas no cotidiano do trabalho pedagógico.

As discussões sobre a falta de preparo dos professores para trabalhar com alunos com deficiência no cotidiano das escolas regulares fazem parte da realidade brasileira. A esse respeito Ávila (2015, p. 93) pontua que “em grande medida, os cursos de formação inicial não os preparam para isso, muito menos as poucas oportunidades de formação continuada”.

Na mesma direção, Cruz e Glat (2014) apontam que a formação insuficiente dos professores acarreta a falta de preparo para lidar com alunos com deficiência no contexto das escolas regulares. Nesse contexto, por falta de conhecimentos, muitos profissionais acabam focalizando os limites dos alunos sem observar suas possibilidades.

Pletsch (2009) sinaliza que, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão, os professores, de modo geral, não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência. Evidenciando-se, assim, a necessidade de processos de formação que favoreçam a efetivação com qualidade da Educação Inclusiva. A autora argumenta que o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação

recebida. Sendo perceptível a existência de um descrédito em relação à capacidade do aluno com alguma deficiência se desenvolver e agir com autonomia. Dessa forma, prevalecem sentimentos de despreparo e incapacidade diante da matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares,

[...] podendo afastar o professor daquilo que não conhece e lhe suscitar estranheza [...]. Em outras palavras muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno (PLETSCH, 2009, p. 148).

Já a pesquisa de Monico, Morgado e Orlando (2018), indica que a formação inicial de professores para a atuação na perspectiva da Educação Inclusiva tem apresentado vulnerabilidades em relação aos referenciais teórico-metodológicos que sustentem suas práticas pedagógicas. Assim, diante das limitações apontadas em relação à formação inicial, as propostas de formação continuada ganham importância em busca de formas para lidar com as dificuldades encontradas em relação à capacitação de professores para a atuação na perspectiva inclusiva. Evidenciando-se, nesse contexto, a necessidade de espaços para que o docente possa refletir criticamente sobre sua ação e sobre as políticas educacionais e a maneira como elas impactam os sistemas de ensino.

1.2 Formação continuada de professores: uma revisão de literatura

Como vimos acima, atualmente, as diretrizes da política de Educação Inclusiva sugerem à escola uma revisão de suas práticas e concepções em busca de um projeto educacional que supere os mecanismos de padronização e de exclusão. O contexto educacional vem exigindo mudanças nas atitudes e na formação dos professores que precisam aprender a olhar para a diversidade como potência para o trabalho pedagógico e a desenvolver práticas pedagógicas em turmas cada vez mais heterogêneas, incluindo alunos que apresentam necessidades educacionais especiais por deficiência.

Nesse sentido, as ações voltadas para o desenvolvimento de iniciativas de formação profissional ganham especial relevância. Jesus (2015) traz importantes considerações sobre o potencial da formação continuada para a promoção de desenvolvimento pessoal e profissional, especialmente perante as dificuldades manifestadas por muitos professores em relação ao trabalho com aluno com deficiência. Diante disso, defende a necessidade de trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, “[...] sendo capazes de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino” (p.97).

Na mesma direção, Prais e Rosa (2017, p. 131) indicam que “[...] a formação de professores é um dos pontos críticos que podem influenciar na qualitativa efetivação das políticas inclusivas e consolidação da inclusão escolar”. De acordo com os autores, é urgente que a formação pedagógica dos professores seja pensada de modo a contribuir para um ensino que apresente comprometimento ético e político em relação às exigências do contexto atual. Nesse sentido, é importante destacar a necessária compreensão de que a matrícula e permanência de alunos com deficiências nas escolas regulares não equivale apenas à inserção de crianças em salas de aulas em função de determinações legais, mas pressupõe escolas e professores preparados para atender as demandas educacionais e pedagógicas desses alunos.

Diferentes pesquisas vêm sinalizando as contribuições da formação continuada para prática pedagógica do professor da escola regular que trabalha com o público-alvo da Educação Especial nas salas comuns e no AEE. Como a formação continuada é um elemento central para este estudo, apresentaremos uma revisão de literatura contendo estudos que abordam a formação continuada no contexto educacional na perspectiva inclusiva.

Para a realização da presente revisão de literatura sobre a formação continuada de professores no contexto das políticas de Educação Inclusiva, valemo-nos da técnica da revisão do tipo narrativa (CORDEIRO *et al.*, 2007), com uma busca nos seguintes portais eletrônicos: bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Plataforma de dados de base norte-americana da área da educação Education Resources Information Center (ERIC). A busca teve como recorte temporal os anos de 2008 a 2019, tendo como marco a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008).

De acordo com Cordeiro *et al.* (2007), a revisão narrativa, quando comparada à revisão sistemática, apresenta uma temática mais aberta, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção. Além disso, a seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva e sem a preocupação em esgotar as fontes de informação. Para tal, os descritores utilizados na pesquisa foram: formação de professores, cotidiano escolar, Educação Especial e Educação Inclusiva.

Como forma de balizar as buscas, houve cruzamento dos descritores: formação de professores *and* Educação Inclusiva; cotidiana escolar *and* Educação Especial, sendo que: A expressão “formação continuada” não foi utilizada como descritor pelo objetivo de restringir os dados ao campo da Educação Especial e Inclusiva. A pesquisa teve como delimitação os

trabalhos que abordavam propostas de formação continuada no contexto da Educação Inclusiva, além das demandas encontradas no cotidiano das escolas regulares em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas nesta perspectiva.

A partir desta investigação foram encontrados 36 trabalhos distribuídos da seguinte maneira: 7 no Scielo, 25 no Periódico Capes e 4 no banco de dados ERIC. Destes, foram recuperados 23 trabalhos, a partir de uma primeira leitura dos resumos. Após, foram eliminados os trabalhos que apresentavam recortes muito específicos, como os que tratam da formação continuada em apenas uma área do saber. Restando 17 trabalhos, dos quais 7 tratam da formação continuada em serviço.

Isto posto, esta sessão tem como objetivo a análise de estudos sobre propostas de formação continuada para atuação na perspectiva da Educação Inclusiva e as possíveis contribuições dessas propostas para o enfrentamento dos desafios gerados pelas políticas de inclusão.

Após a leitura integral dos trabalhos selecionados, definimos as seguintes categorias: 1- Publicações que tratam sobre a formação continuada em diferentes espaços e iniciativas, como cursos de especialização e espaços virtuais; 2- Publicações que tratam a formação continuada em serviço, conforme a proposta deste trabalho.

1.2.1 Publicações que abordam a formação continuada em diferentes espaços

Apesar destas produções não abordarem a formação continuada no espaço escolar, trazem importantes contribuições para essa pesquisa na medida em que tratam sobre a necessidade de mobilização e do desenvolvimento de estratégias para formação de professores face ao desafio que representa a proposta de uma escola para todos, ampliando, assim, o número de possibilidades diante da tarefa de preparar os professores para responder com qualidade às diferentes necessidades educativas que podem surgir no contexto educacional inclusivo.

Nesta seção, foram resgatadas 10 produções acadêmicas: 5 artigos e 5 dissertações, que apresentam iniciativas de formação continuada voltada para o processo educacional inclusivo e propõem reflexões sobre a necessidade de capacitação para lidar com as demandas geradas pela presença de alunos com deficiência nas classes regulares. Segue, abaixo, uma tabela com informações sobre esses trabalhos recuperados.

Quadro 1 - Formação continuada em diferentes espaços

ANO	QUANTIDADE DE TRABALHOS	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TEMA	AUTORES
2011	1	Artigo	Experiência internacional de formação de professores para inclusão	González-Gil; Martín
2014	2	Artigo	Análise de recursos e estratégias para a educação inclusiva	Duek
		Dissertação de mestrado	Formação continuada e inclusão escolar	Alcantara
2016	2	Dissertação de mestrado	Formação continuada na perspectiva colaborativa	Peixinho
		Artigo	Auto eficácia na prática pedagógica	Chao; Forlin; Ho
2017	3	Dissertação de mestrado	Formação docente e cotidiano escolar	Almeida
		Artigo	Formação de professores e necessidades educacionais especiais	Kurniawati; Boer; Minnaert; Mangunsong
		Artigo	Capacitação de professores para contextos inclusivos	Woodward
2018	2	Dissertação de mestrado	Interfaces entre formação e inclusão	Cruz
		Dissertação de mestrado	Formação continuada para atuação na perspectiva inclusiva	Nunes

Fonte: A autora, 2020.

A pesquisa de González-Gil e Martín (2011) traz um paralelo entre os conceitos de inclusão e integração, sinalizando que a integração escolar fez face à segregação que predominava nos sistemas de ensino, promovendo a presença de alunos com deficiência nas escolas comuns. No entanto, nesse modelo, os sistemas educativos se mantinham inalterados. Esse processo se mostrou ineficiente, uma vez que a escola não estava preparada para atender à diversidade dos alunos. A proposta inclusiva surgiu diante da constatação de que o modelo integracionista não cumpria o propósito de superação de processos de exclusão, passando a orientar a adaptação do ensino à diversidade do alunado. Entretanto, mesmo após a adoção da proposta inclusiva, existe a permanência de práticas que seguem o modelo da integração escolar. Daí a importância do estabelecimento de uma nítida diferenciação entre as propostas de integração e inclusão para o avanço em direção a práticas que de fato contemplem a demanda de um público cada vez mais diverso. A formação de professores, de acordo com as conclusões apresentadas, tem potencial para ampliar as possibilidades de responder com qualidade às demandas de todos os alunos. Para tanto, é necessário que as propostas se pautem em um paradigma mais igualitário e equitativo. Além disso, o estudo coloca em voga

a potencialidade da proposta educacional inclusiva para educar cidadãos capazes de criar e viver em sociedades não excludentes.

Com observações semelhantes, Duek (2014) sinaliza que, apesar do aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, ainda vigoram muitos impasses que dificultam o avanço das escolas em direção a um atendimento mais ajustado às condições de todos os estudantes, destacando, entre outros elementos, a precariedade na formação do professor e a pouca articulação entre a equipe de profissionais da escola. Nesse contexto, o trabalho docente, em geral, vem sendo marcado por um sentimento de desconfiança por parte dos professores no tocante à qualidade de sua formação, suscitando dúvidas e insegurança quanto à implementação do projeto inclusivo nas escolas. Esses aspectos acabam contribuindo para que um número expressivo de alunos permaneça à margem dos processos de escolarização “[...] dada, supostamente, a sua incapacidade de aprender, e conferem ao professor a condição de que não está preparado para lidar com a diversidade do alunado (2014, p. 18)”. De acordo com os dados levantados, é possível observar que as escolas não tem conseguido promover as transformações exigidas pela proposta inclusiva, apresentando resultados insatisfatórios perante as demandas do contexto socioeducativo atual. Nessa esteira, se por um lado, o movimento de universalização do ensino promovido pelas políticas inclusivas abriu as portas das escolas para os mais diversos grupos sociais, por outro, ainda se verifica um contingente expressivo de crianças e adolescentes que se encontram excluídos da e na escola. Assim, embora a ampliação do acesso escolar represente um avanço, não é fator suficiente para a garantia do direito de todos à educação. Além disso, os resultados da pesquisa indicam que trabalhar na perspectiva inclusiva não significa propor um novo currículo, mas uma diferenciação nos métodos, nas estratégias, no tempo e nos materiais, entre outros, a fim de possibilitar a participação de todos os alunos. Nesse contexto, a formação continuada pode apresentar significativas contribuições para a sistematização e compartilhamento de propostas capazes de fomentar reflexão e redimensionamento das práticas pedagógicas em busca da aprendizagem de todos os alunos.

O trabalho de Nunes (2018) analisa o impacto de propostas de formação continuada, no âmbito de cursos *lato sensu*, para atuação na perspectiva educacional inclusiva. A partir deste estudo, é possível observar que a formação continuada colabora para o aprofundamento teórico no contexto educacional inclusivo, trazendo instrumentos para adoção de uma postura reflexiva, que contribui para contextualização do ensino. De acordo com os dados levantados na pesquisa, a concepção de grande parte dos professores quanto à Educação Inclusiva se restringe à integração e a socialização dos alunos com deficiência no ambiente escolar, o que

nos remete à discussão realizada acima sobre a importância de distinguir os modelos de Inclusão e Integração em busca de uma prática que não se limite à inserção desses alunos em classes regulares, ou, ainda, à adaptação ao espaço físico. Os docentes do ensino regular que participaram da pesquisa ressaltam a falta de estrutura física das escolas, a grande quantidade de alunos sem diagnóstico, além do desconhecimento do significado da inclusão como os principais obstáculos à realização das práticas inclusivas. Diante dessa conjuntura, as propostas de formação continuada contribuem para contextualizar e transformar não só o ensino, mas também as concepções sobre educação e sociedade.

Já Alcântara (2014) apresenta uma reflexão aprofundada sobre a importância de investimentos na formação continuada numa perspectiva reflexiva e emancipatória, através de propostas que tomem os elementos emergentes do cotidiano das escolas como disparadores da ressignificação do trabalho pedagógico. Nesse contexto, ganha destaque a abordagem educacional crítica, na qual o professor passa a ser visto como um sujeito ativo, criativo e construtor de conhecimento. Sob essa perspectiva, o respeito à voz e à produção dos professores é uma condição para possibilitar a transformação educacional e social. A pesquisa está pautada nos estudos da perspectiva histórico-cultural. Nessa direção, traz observações sobre a relevância dos estudos de Vygotsky para o desenvolvimento da prática pedagógica na perspectiva inclusiva, declarando ver “[...] nas proposições vigotskianas sobre o desenvolvimento humano, a deficiência e a educação inestimáveis pressupostos de embasamento para a educação especial” (ALCÂNTARA, 2014, p. 16).

Na pesquisa de Peixinho (2016), realizada na Rede Municipal de Ensino de Itabuna/BA, ganha destaque uma proposta de formação continuada para professores que atuam com alunos com deficiência baseada na colaboração entre o professor da sala comum e o professor especialista que atua no AEE, visando identificar as contribuições da formação continuada na perspectiva colaborativa para o atendimento e apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial. O estudo se fundamenta em trabalhos que discutem a formação e a prática do ensino colaborativo, definido como uma intervenção baseada no estabelecimento de uma parceria com apoio sistemático do professor de ensino especial dentro da classe comum, juntamente com o professor do ensino regular, visando um melhor atendimento dos alunos. Essa forma de atuação, denominada de coensino ou ensino colaborativo, ainda é pouco conhecida e realizada no campo da educação brasileira. Nessa proposta, defende-se que, para garantir a aprendizagem e escolarização dos alunos com deficiência, além do acesso ao AEE, é necessário um trabalho colaborativo, na sala comum, entre os professores do ensino regular e os professores que atuam no atendimento especializado, para que juntos possam

compartilhar os seus conhecimentos, definir o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que devem ser adaptadas às necessidades desses alunos. Assim, a formação de professores na perspectiva de parcerias colaborativas se apresenta como uma importante metodologia, que pode facilitar a efetivação da inclusão no contexto escolar através do trabalho conjunto entre os professores, favorecendo aprendizagem e escolarização dos alunos.

Chao, Forlin e Ho (2016) apresentam uma pesquisa sobre a influência do senso de auto eficácia na prática pedagógica dos professores na perspectiva educacional inclusiva. O estudo foi desenvolvido em Hong Kong através da implementação de um programa de treinamento destinado a melhorar os conhecimentos, atitudes e a auto eficácia dos professores para trabalhar em salas de aula inclusivas. O conceito de auto eficácia diz respeito à capacidade de auto direcionamento e de regulação da atuação profissional. Dessa forma, o estudo defende que o senso de eficácia de ensino dos professores é um dos elementos mais importantes em relação à inclusão educacional, sendo de fundamental importância nos processos da capacitação para o trabalho na perspectiva educacional inclusiva.

A pesquisa de Almeida (2017) trata sobre os aspectos legais vigentes em relação à formação docente inicial e continuada para atuar na perspectiva educacional inclusiva, traçando um paralelo entre as determinações legais e o que os professores informam sobre essa formação. A pesquisa de campo foi desenvolvida através da tipologia Estudo de Caso, onde se buscou colher informações sobre as experiências de formação inicial e continuada vivenciadas pelos professores participantes da pesquisa. O estudo gerou dados sobre como os participantes constroem suas memórias sobre a sua formação docente, considerando a Educação Inclusiva como paradigma norteador da educação nacional. A partir dessas análises, é possível perceber a existência de uma distância significativa entre a legislação e a formação de fato disponibilizada a esses profissionais, o que se reflete no cotidiano escolar, tendo relação com as dificuldades que vêm sendo apresentadas para atuação profissional dentro do que estabelece a inclusão escolar. Assim, apesar do tempo transcorrido desde a publicação dos primeiros documentos legais que tratam sobre a formação dos professores para atuar na perspectiva inclusiva, há um elevado número de docentes ainda à margem de todo o processo proferido nos documentos nacionais e internacionais no que diz respeito à capacitação profissional para atuar na perspectiva educacional inclusiva. O estudo destaca que “a partir da LDBEN nº 9394/96 a formação continuada é citada em várias legislações que envolvem a docência com o objetivo dessa formação voltar-se para o processo inclusivo” (ALMEIDA, 2017, p. 172), demonstrando, assim, a centralidade da formação nesse processo. Todavia, a formação docente da atualidade mantém bases teóricas que explicam o fracasso escolar pelas

diferenças individuais e não colaboram para uma educação que tem como princípio a valorização da heterogeneidade no espaço escolar. Demonstrando, assim, que os avanços observados nas atuais legislações e currículos de formação de professores ainda não impactaram mudanças significativas na prática educacional.

O artigo de Kurniawati et al. (2017) examina os efeitos de um programa de formação continuada de professores do ensino regular, educação básica, que apresenta como temática estratégias de ensino para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais causadas por deficiências. O programa consistiu no oferecimento de 32 horas de aulas presenciais e treinamento, abordando conhecimentos sobre necessidades educacionais especiais e estratégias de ensino. Os autores ressaltam a importância dos professores das classes regulares para o sucesso da implementação da Educação Inclusiva, daí a importância do investimento na formação continuada desses profissionais.

Woodward (2017) apresenta um estudo sobre os efeitos de um programa de formação de professores, através de um curso online, sobre a configuração da Educação Inclusiva e as práticas que favorecem a atuação nessa perspectiva. O curso tinha como objetivo favorecer o desenvolvimento de práticas que possibilitem o ensino de crianças com deficiências ao lado de crianças sem deficiência; buscando oferecer aos educadores conhecimentos gerais sobre os princípios que fundamentam a inclusão escolar. O estudo é definido como quantitativo e quase experimental, tendo como objetivo investigar os efeitos do treinamento dos professores do ensino fundamental e as mudanças em suas atitudes em relação à presença de alunos com deficiência nas classes regulares. A partir dos dados obtidos na pesquisa, é possível observar a necessidade de iniciativas voltadas para a formação de professores, a fim de melhorar o sistema de apoio e a compreensão da perspectiva educacional inclusiva.

Como outros estudos apresentados acima, Cruz (2018) coloca em destaque a importância de que a perspectiva crítica faça parte das propostas de formação docente voltadas para atuação na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, apresenta um estudo fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nas ideias representadas pelo pensamento de Theodor Adorno, estabelecendo um debate sobre aspectos relativos às dimensões de sociedade, cultura, educação e formação. O estudo busca mensurar como as práticas de formação de professores têm balizado a inclusão em educação, centrando-se na problematização das políticas públicas de educação e inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial a partir de políticas de formação continuada. Nesse processo, é importante não separarmos teoria e prática nas propostas de formação continuada, na medida em que a presença do pensamento crítico contribui para autorreflexão da prática. Ganha destaque

também o potencial da educação para eliminar o preconceito contra as minorias, sobretudo, contra as pessoas com deficiência. Para tanto, é necessário investir no reconhecimento da humanidade e defrontar os sujeitos que praticam a discriminação, em busca de que esses mesmos sujeitos possam se voltar para si, problematizando seus atos. Pois não será somente por força de lei que as ações preconceituosas contra as pessoas com deficiência serão eliminadas, será preciso investir na formação humana.

A partir da análise dos estudos recuperados nessa etapa da pesquisa, é possível afirmar que a formação continuada tem se mostrado um importante recurso em busca da capacitação profissional, assumindo especial relevância diante da proposta educacional inclusiva, que exige a adaptação do ensino à diversidade de necessidades educativas dos alunos. Os trabalhos aqui resgatados indicam que as propostas de formação continuada, em suas diferentes formas, podem contribuir para o desenvolvimento profissional frente às dificuldades presentes no cotidiano das escolas. Dessa maneira, contribuem para suprir as lacunas da formação inicial, além de apresentar grande potencial para promover a articulação entre teoria e prática. Assim, diferentes estratégias, como a colaboração entre universidades e escolas e o uso dos recursos tecnológicos a serviço da educação a distancia, podem colaborar para o processo de formação continuada de professores em busca de responder às demandas do contexto socioeducativo atual e viabilizar o direito de todos à educação. Além disso, os estudos indicam que formação continuada em uma perspectiva crítica, baseada em diferentes teóricos, apresenta grande potencial para promover a superação da exclusão e da discriminação no âmbito das sociedades.

1.2.2 Publicações que tratam da formação continuada em serviço

Como vimos acima, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece a garantia de formação continuada para os profissionais da educação, definindo como um dos fundamentos dessa formação a associação entre teoria e prática e a capacitação em serviço. No artigo 67, inciso V, da referida lei, está definido que cabe aos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (p.21).

Sobre a formação continuada no horário de serviço, Lourenço (2014, p.29) nos esclarece que essa proposta:

[...] se dá geralmente por reuniões periódicas, cujo tempo de duração é parte da jornada do titular de cargo, e tem como principais objetivos proporcionar ao professor um espaço de formação em serviço, com base na reflexão e na discussão em grupo das suas ações cotidianas, promovendo o trabalho em equipe, além de reflexões constantes sobre a prática docente, sobre o currículo e a busca de soluções para as situações-problema presentes no universo escolar. E dessa forma, proporcionar a busca pela melhoria da prática docente e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessas considerações, é possível argumentar que, além de ser um direito previsto na atual LDB, a formação continuada no horário de serviço possibilita a valorização da escola enquanto *locus* de formação para os profissionais da educação, constituindo-se como um espaço de discussão e construção de conhecimento por meio do trabalho coletivo e coerente com os objetivos e demandas da comunidade escolar. E, ainda, traz como uma possibilidade o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP), oportunizando aos professores momentos de aprendizado e troca de experiências em busca de sanar as dificuldades enfrentadas pela escola.

Entretanto, por meio desta revisão da literatura, percebemos que é menor a quantidade de publicações que tratam a formação continuada em serviço se comparamos com as publicações que não se restringem à carga horária de trabalho, adotando a perspectiva inclusiva como delimitador das buscas sobre a temática. Dentro deste escopo, recuperamos 7 trabalhos que tiveram como objetivo apresentar propostas de formação continuada em serviço como uma possibilidade para lidar com as demandas geradas pela inclusão escolar; sendo 2 artigos científicos, 1 tese de doutorado e 4 dissertações de mestrado. Segue abaixo uma tabela com informações sobre os trabalhos recuperados sobre a formação continuada em serviço:

Quadro 2 - Formação continuada em serviço

ANO	QUANTIDADE DE TRABALHOS	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TEMA	AUTORES
2012	1	Artigo	Formação em serviço por meio de pesquisa colaborativa.	Toledo; Vitaliano
2014	2	Tese de doutorado	Formação continuada em serviço e estratégias pedagógicas	Caramori
		Dissertação de mestrado	O pedagogo na inclusão escolar e a formação em serviço	Pattuzzo
2015	1	Dissertação de mestrado	Cultura formativa em serviço	Pinheiro
2016	2	Dissertação de mestrado	Formação continuada e permanente	Campos
		Dissertação de mestrado	Formação continuada na Baixada Fluminense	Araújo
2019	1	Artigo	Formação em serviço na	Öztürk

			perspectiva educacional inclusiva	
--	--	--	--------------------------------------	--

Fonte: A autora, 2020.

Dos trabalhos recuperados, Caramori (2014) defende que a formação continuada tem grande importância para profissão docente, especialmente diante das rápidas mudanças pelas quais vem passando as sociedades em relação às formas de acesso ao conhecimento. Nesse contexto, as propostas de formação continuada podem suprir lacunas da formação inicial e ainda visam sanar dificuldades inerentes à prática cotidiana. Além disso, a formação em serviço, definida como parte da formação continuada, oferecida dentro do ambiente de trabalho, surge como um recurso que possibilita tratar da formação a partir das demandas presentes na realidade dos professores participantes da proposta, dessa maneira, “colaborando na solução de problemas cotidianos e facilitando a transposição de teorias pedagógicas para prática em sala de aula” (CARAMORI, 2014, p. 23). A autora destaca que, desde a década de 1990, a adoção dos princípios da inclusão escolar tem exigido mudanças nas posturas e atitudes dos professores de todo o país. Nesse contexto, o trabalho sob a perspectiva inclusiva, pautado nas políticas públicas vigentes, dá acesso à escola a um público diferenciado, com o qual o professor precisa aprender a trabalhar. Tomando como pauta essas questões, a pesquisa apresenta uma proposta de formação continuada em serviço, tendo como abordagem a pesquisa colaborativa, envolvendo universidade e escola, em busca de avaliar as implicações de sua proposta para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no contexto da educação inclusiva.

Reiterando as ideias de Caramori (2014), o trabalho de Toledo e Vitalino (2012) sinaliza que a pesquisa colaborativa se constitui como um importante recurso na preparação do professor para atuar no modelo educacional que contempla a presença de alunos com deficiência no ensino regular. Aqui, a pesquisa colaborativa é definida como uma proposta de investigação educacional, capaz de articular pesquisa e desenvolvimento profissional por intermédio de aproximações entre universidades e escolas. De acordo com dados levantados na pesquisa, muitas escolas ainda apresentam resistência em relação à matrícula de alunos com deficiência sob a alegação de não estarem nem elas, nem os professores preparados, evidenciando, assim, a necessidade de investimentos em iniciativas de formação profissional. Além disso, o estudo aponta a importância de que a formação de professores aconteça no próprio local de trabalho “[...] uma vez que as reflexões se voltam ao cotidiano, possibilitando trocas de experiências, o que favorece a construção coletiva do saber pedagógico” (TOLEDO; VITALINO, 2012, p. 322).

Ao desenvolver uma pesquisa sobre as possibilidades de ação do pedagogo em colaboração com os demais profissionais da escola, visando o estabelecimento de uma escola capaz de atender a todos, inclusive os alunos definidos como público alvo da Educação Especial, Pattuzzo (2014) defende que a escola passe a ser entendida como um local de aprendizagem também para os profissionais que nela atuam, através da instituição de espaços de formação e de diálogo. Assim, o processo de colaboração, envolvendo pedagogos e os demais profissionais da escola, aponta para novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, das práticas docentes e do currículo escolar, de forma a favorecer a participação de todos os alunos nas ações desenvolvidas pela escola. Por meio da instituição de propostas de formação continuada em serviço, o pedagogo pode promover um trabalho mais articulado entre os profissionais da escola, possibilitando maiores oportunidades de acesso ao conhecimento. No entanto, esse profissional não deve atuar de forma isolada, pois o trabalho pedagógico, quando pensado coletivamente, apresenta maiores possibilidades para gerar oportunidades de trocas e reflexão, voltando-se para o desenvolvimento dos sujeitos que compõem aquele espaço.

Corroborando os estudos anteriores, Pinheiro (2015) argumenta que o espaço de vivência das experiências profissionais se constitui como um local privilegiado para promover um diálogo entre a formação acadêmica e a prática profissional. A pesquisa apresenta dados estatísticos sobre a participação de seus sujeitos em propostas de formação continuada voltadas para o processo educacional inclusivo. A partir dessa análise, é possível inferir que no espaço da vivência das experiências profissionais o professor tem a possibilidade de promover um diálogo entre a formação acadêmica e a sua prática, o que traz a possibilidade de desenvolvimento profissional permanente. No entanto, as propostas de formação em serviço “[...] só terão sentido quando contextualizadas às necessidades pedagógicas que se apresentam no dia a dia do trabalho” (PINHEIRO, 2015, p. 68). Dessa maneira, o local de trabalho assume grande importância enquanto espaço efetivo de aprimoramento da prática pedagógica. Além disso, a formação continuada se mostra como uma importante alternativa diante das dificuldades fomentadas pelas políticas inclusivas, visto que a inclusão ainda precisa ser debatida em profundidade, o que demanda momentos para revisão das práticas e concepções dos professores, a fim de assegurar as condições necessárias à aprendizagem de todos os alunos.

Também Campos (2016) sinaliza as influências da formação continuada sobre a prática pedagógica, apresentando o potencial dessa modalidade de formação para promover constante reflexão e reformulação das ações cotidianas, em busca da construção de modos

significativos de aprendizagem. Em sua pesquisa, a autora trabalha com o conceito de formação continuada permanente, definida como o estabelecimento de um processo reflexivo sobre prática, com base nas experiências vividas no ambiente de trabalho, implicando a transformação da ação docente em um exercício de relação entre teoria e prática. Dessa forma, a formação continuada se torna permanente quando impulsiona a constante reflexão crítica do profissional sobre suas ações, devendo ser promovida de maneira a articular o coletivo da escola, pois através da participação de todos, “[...] pode-se encontrar caminhos que orientem os professores a descobrir soluções para as dificuldades presentes no contexto escolar (CAMPOS, 2016, p.49)”.

A formação continuada e permanente se constitui enquanto um processo que visa atender às necessidades coletivas da escola, promovendo interações que dialogam a partir das necessidades cotidianas identificadas no trabalho pedagógico (CAMPOS, 2016). Sendo assim, essa modalidade de formação permite que o professor faça uma ligação entre sua prática pedagógica cotidiana e as mudanças possíveis, encontrando oportunidades de atualizar constantemente sua formação inicial e refletir sobre a relação entre a teoria e a prática, construindo, nesse processo, sua identidade profissional. Todavia, essa proposta demanda a iniciativa dos sistemas de ensino a fim de garantir momentos para o desenvolvimento das propostas de formação, acreditando que essas iniciativas possibilitam ao professor refletir sobre a prática educativa, tornando-se questionador de sua atuação, capaz de transformar sua realidade e ampliar a compreensão da sua prática pedagógica.

Ainda, a autora (CAMPOS, 2016) pontua que as dificuldades existentes em relação à presença de alunos com deficiência no ensino regular tem relação com precariedade da formação dos professores, argumentando que a formação de professores aparece como um dos problemas da educação contemporânea, se refletindo no cotidiano escolar através da falta de preparo dos professores para lidar com as exigências da sociedade atual. Dialogando com Caramori (2014), Toledo e Vitalino (2012) e Pinheiro (2015), Campos (2016) esclarece que a formação continuada e permanente se constitui enquanto um processo que visa atender às necessidades coletivas da escola, promovendo um processo de mobilização que se desenvolve a partir das necessidades cotidianas identificadas no trabalho pedagógico.

Araújo (2016) adota a perspectiva histórico-cultural como referencial teórico de sua pesquisa, que foi realizada junto aos professores participantes do curso de extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”; apresentando uma análise sobre a formação de professores da Educação Básica para inclusão escolar na Baixada Fluminense (RJ) a partir de um Programa de Formação Continuada. Essa proposta,

apesar de não ter sido desenvolvida no local de trabalho, foi desenvolvida dentro da carga horária dos professores participantes. De acordo com questões apresentadas, é possível observar a importância de que as propostas de formação de professores reflexivos sejam realizadas de forma coletiva, pois a partir do compartilhamento de experiências e teorias o professor tem a possibilidade de rememorar sua prática, seu contexto de trabalho e suas próprias experiências, com vistas à autorreflexão em relação ao seu fazer pedagógico. Dessa maneira, a relação entre o exterior das experiências compartilhadas e o interior ao indivíduo contribui para reconstrução do pensamento sobre os processos que se desenvolvem na escola, favorecendo novas construções, desconstruções e reconstruções. Além disso, o estudo ressalta a importância de que as propostas de formação continuada contemplem a realidade do cotidiano escolar, tendo como ponto de partida a experiência docente em sala de aula, em busca de formações significativas que contribuam para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática pedagógica, pois ainda que a formação continuada não venha suprir todas as carências da formação inicial, mostra-se como uma opção de complementaridade formativa, em busca de possibilidades pedagógicas que contemplem a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Não distante, ao analisar um programa de treinamento de professores em serviço promovido pelo Ministério da Educação Nacional da Turquia com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Öztürk (2019) sinaliza a importância de que as propostas de formação em serviço considerem as ideias dos professores, além das experiências por eles vivenciadas, objetivando contemplar os problemas emergentes da prática diária dos participantes. Sendo assim, o desenvolvimento de habilidades em consonância com os princípios da proposta educacional inclusiva carece de investimentos em iniciativas que busquem desenvolver percepção, consciência e práticas necessárias à realização de um trabalho que atenda às particularidades de cada aluno, buscando, elementos para superação dos processos de exclusão.

A partir dos estudos recuperados nesta etapa da pesquisa, é possível observar que o ambiente do trabalho se constitui enquanto um espaço profícuo para o desenvolvimento de propostas de formação que atendam as demandas da comunidade envolvida no processo. Campos (2016, p. 50) sinaliza que “a escola como espaço de aprendizagens traça implicações que deixam o professor sem saber como resolver os problemas pertinentes que lhe acompanham frequentemente em sua prática pedagógica, fazendo-se necessário interagir com seus pares”.

Desse modo, segundo as pesquisas aqui apresentadas, a formação continuada no interior da escola favorece a tomada de decisões conscientes, oportunizando reflexões sobre a relação entre a teoria e a prática, além de se constituir como uma possibilidade de compartilhamento de experiências e saberes conectados com as demandas presentes em determinada comunidade. Assim, colabora com a formação individual e do coletivo da escola, auxiliando na formulação de propostas que orientem os professores a encontrar soluções para as dificuldades presentes no contexto escolar.

Além disso, as pesquisas nos alertam sobre a importância de que haja conexão entre as propostas desenvolvidas e as demandas presente no cotidiano das escolas, estando presentes, em diferentes trabalhos, considerações em relação à importância de uma abordagem crítica em busca do estabelecimento de um processo de autorreflexão no desenvolvimento das práticas cotidianas.

1.2.3 Algumas reflexões a partir da revisão de literatura

A leitura desses trabalhos suscita muitas questões em relação às implicações das políticas inclusivas na escola atual. A diversificação do público que passou a ter acesso à escola é uma sinalização presente em alguns textos, a respeito dessa questão é importante refletir sobre como a escola vem se organizando para lidar com essa realidade.

Canário (2008, p. 73) discorre sobre o processo de democratização do acesso à escola, pontuando que o “[...] fenômeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização do acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola das massas”. No entanto, o aumento na demanda e a diversificação dos sujeitos não foram acompanhados no mesmo ritmo pela estrutura de nossas escolas em relação aos recursos, metodologias, procedimentos avaliativos e capacitação profissional.

Laplane (2013, p. 10) sinaliza que:

Nesse contexto, uma escola que delinea as aquisições necessárias aos alunos de maneira muito específica e que trabalha no intuito de padronizar essas aquisições [...] verá recrudescer os problemas decorrentes da heterogeneidade de uma população diversa que por diferentes motivos (valores culturais diferentes dos proclamados pela escola, condições socioeconômicas, deficiência física, mental ou sensorial) não consegue atingir os objetivos propostos. Cabem nessa caracterização desde alunos que se afastam levemente dos padrões aceitáveis, até aqueles cujo comportamento, desempenho ou necessidade de recursos especiais tornam-nos indesejáveis nas salas de aula.

Dessa maneira, é importante que se intensifiquem os debates em relação às formas de organização dos sistemas escolares, pois, de acordo com Glat (2011, p. 02):

Quando se analisam as estatísticas de repetência e evasão sob esta nova perspectiva - ou seja, que é a escola que precisa se adaptar para atender a todos os alunos e não esses que tem que se adaptar à escola – fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas sim resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar.

Sendo assim, em relação à Educação Inclusiva, as dificuldades enfrentadas pela escola não dizem respeito apenas à presença dos alunos sinalizados como público alvo da Educação Especial, mas passa pela necessidade “[...] de haja o desenvolvimento de meios para transpor as barreiras que se evidenciam no cotidiano escolar e limitam a participação e aprendizagem de todo e qualquer aluno do ensino regular” (CARAMORI, 2014, p. 28).

Em relação ao trabalho com alunos com deficiência no contexto das escolas regulares, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) sinalizam como mais promissora a abordagem dos direitos humanos, que entende a deficiência como resultado do modo como a sociedade está organizada, e de como se dá a relação entre os indivíduos e a sociedade em geral. Assim, a preocupação central em relação aos alunos deixa de ser suas possíveis deficiências e diagnósticos, passando-se a ter como foco as potencialidades e ações voltadas para eliminar possíveis obstáculos ao desenvolvimento de todos. Dessa maneira, na medida em que os direitos sociais avancem as desigualdades e desvantagens econômicas e sociais serão dirimidas. Sob essa ótica:

Deixa-se de lado o modelo clínico para adotar um modelo social que avalia a incapacidade do indivíduo como resultante da sua interação com o meio e considera tal meio a fonte geradora de obstáculos para o seu desenvolvimento, já que quase tudo ainda precisa de adaptação para receber os alunos com algum tipo de dificuldade na escola regular (CARAMORI, 2014, p. 28).

É recorrente nos estudos a sinalização de despreparo da escola para atender a diversidade do alunado, intensificada pelas políticas inclusivas. Nesse sentido, é válido refletir sobre o contexto em que as políticas inclusivas vêm sendo estabelecidas e ainda sobre os interesses que buscam atender, pois esses elementos acabam por ditar os esforços que serão empregados para prover a estrutura necessária à efetivação dessas políticas. Góes e Laplane (2013) defendem que, ao problematizarmos as tendências e políticas educacionais, é preciso atentar ao momento histórico em que se estabelecem e à conjuntura política que constitui a essência das ideias e dos modos de organização dos sistemas escolares. Alertando-nos de que, no âmbito de políticas mais abrangentes, o discurso educacional vem incorporando

concepções que associam a educação e o desenvolvimento humano aos aspectos econômico e social.

Freitas (2002), analisando a estrutura educacional brasileira, apresenta uma discussão sobre as formas que as políticas públicas neoliberais vêm adotando como estratégia de redução dos custos gerados pela exclusão no sistema regular de ensino. Sinalizando uma mudança nos mecanismos de exclusão presentes no espaço escolar. Nessa dinâmica, a exclusão vem sendo internalizada, no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola. Assim, melhoram-se os índices de acesso e permanência, atendendo a metas afixadas por organismos internacionais. Entretanto, os avanços em relação à permanência não tem relação direta com a qualidade da educação. Dando lugar ao que o autor chama de exclusão subjetiva, na qual a responsabilidade da exclusão recai sobre o aluno que, em tese, não se adaptou à escola. Ideologicamente, a proposta da inclusão escolar se coloca em oposição a esse mecanismo de exclusão, defendendo que a escola precisa se estruturar para dar conta da necessidade de todos os alunos que a ela passaram a ter acesso. Todavia, questionam-se os investimentos que vem sendo feitos para viabilização do projeto inclusivo.

Com observações semelhantes, em estudo sobre o direito à educação na América Latina, Gentili (2009) traz considerações sobre a ampliação do acesso às escolas sem que haja a devida atenção às condições de permanência, sinalizando a possibilidade de identificar a democratização do acesso ao ensino público como:

[...] um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de exclusão includente; isto é, um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo (GENTILI, 2009, p. 1061).

Mendonça (2018) sinaliza que a educação contemporânea se tornou alvo de instâncias multilaterais obedientes à lógica global e reguladas por vários programas encabeçados por órgãos de financiamento, como Banco Mundial, Unicef e Unesco, esclarecendo que esses organismos não apenas financiam programas educacionais, mas também traçam diretrizes orientadoras para políticas e projetos em vários países periféricos. Defendendo que, na medida em que essas diretrizes passam a orientar as políticas educacionais, as diretrizes capitalistas e neoliberais são paulatinamente incorporadas ao cotidiano escolar. Nesse contexto, a dimensão política de controle à qual se reduz o Estado, associada às condições físicas precárias e a escassez de recursos didáticos e pedagógicos, além do pouco espaço para pensar coletivamente as questões pedagógicas no tempo escolar, acabam por promover “um

processo de alienação não só entre o trabalhador (no caso o professor) e o seu produto/serviço, mas também entre os professores que, devido à própria estrutura e organização escolar, trabalham de modo isolado” (p. 72).

De forma a complementar as ideias de Mendonça (2018), Souza (2016) pondera que as diretrizes traçadas por órgãos de financiamento não são incorporadas nas políticas públicas nacionais de forma automática, mas sofrem influências de questões internas, ditadas pelas condições, debates e interpretações dessas diretrizes. A autora nos esclarece que o processo de elaboração das políticas internas, influenciadas por diretrizes internacionais, se desenvolve em meio a disputas mais complexas do que o registrado nos textos dessas políticas. Assim, sinaliza que a existência de traduções locais das diretrizes políticas internacionais e nacionais, o que contrapõe a compreensão de que as diretrizes são sumariamente acatadas e incorporadas ao cotidiano das escolas.

As questões sinalizadas acima ressaltam a importância do estabelecimento de espaços de desenvolvimento profissional em uma perspectiva crítico reflexiva, como apareceu em diferentes momentos nos trabalhos analisados. Nesse sentido, as propostas de formação continuada, principalmente as que se desenvolvem no ambiente escolar e utilizam as questões do cotidiano dos professores, podem auxiliar no processo de rompimento com a alienação presente nas sociedades onde predominam modos de produção pautados nos princípios capitalistas.

As questões levantadas em relação às discrepâncias entre a configuração da escola e as exigências do contexto atual, reforçam a necessidade de investimentos em espaços de formação de professores em busca de repensar essa escola. Nas pesquisas recuperadas, as propostas nas quais o professor é visto como sujeito ativo do seu processo formativo ganharam destaque. Assim, a formação de professores na perspectiva inclusiva deve se deslocar de uma abordagem transmissiva para uma abordagem crítico reflexiva, “mostrando a alteração de uma formação técnica para uma formação reflexiva do professor” (PATTUZZO, 2014, p. 35).

Seguindo esse direcionamento, o espaço escolar e sua organização podem contribuir para o estabelecimento de práticas formativas que visam transpor desafios e dificuldades que os professores enfrentam em seu dia a dia nas salas de aula inclusivas. Assim, concebe-se que a produção do saber docente implica uma prática reflexiva, capaz de produzir múltiplos sentidos diante de processos metodológicos colaborativos. Campos (2016, p. 42) sinaliza que:

Os saberes compartilhados na formação trazem para o domínio teórico/prático dos professores embasamentos que podem auxiliar esses profissionais no seu cotidiano escolar. Com isso, a socialização profissional na área da educação permite que os saberes partilhados sejam gerados de forma crítica e reflexiva, conectados aos desafios da aprendizagem encontrados em sala de aula.

A formação continuada de professores apresenta grande importância diante da necessidade de transpor os desafios presentes no cotidiano das escolas, gerados pela inadequação de sua estrutura curricular, didática e metodológica em relação às demandas da atualidade. Para tanto, são necessárias abordagens formativas capazes de problematizar a maneira como a escola vem se organizando em busca de atender a todos os seus alunos. Sob essa ótica, ganham relevância iniciativas de formação que favoreçam a reflexão sobre as situações vivenciadas no contexto escolar e que proporcionem oportunidades de reflexão coletiva em busca de procedimentos que atendam as demandas dos profissionais envolvidos.

A partir das pesquisas selecionadas, é possível entender o trabalho do professor como imprescindível para impulsionar a reconstrução da escola atual, tendo em vista a necessidade de superação das discrepâncias existentes entre os pressupostos evidenciados nas políticas de educação inclusiva e a maneira como a escola se encontra estruturada. Nesse contexto, os estudos apontam o potencial da formação de professores para ampliação das possibilidades de responder com qualidade a um público cada vez mais diverso que passou a ter acesso às escolas. Pois, como sinaliza Glat (2011), de acordo com a atual política, todos os alunos devem ter reconhecido seu direito a uma educação de qualidade. Assim, as escolas regulares precisam se adaptar aos alunos, sendo capaz de apresentar respostas educativas às suas demandas, diferenciando-se de modelos anteriores, nos quais os alunos precisavam se mostrar aptos a acompanhar as propostas desenvolvidas na escola.

Entendendo a importância de contextualização em relação às particularidades das etapas e das modalidades de ensino para elaboração de propostas de formação continuada que de fato se voltem para as demandas de seus sujeitos, no próximo capítulo, buscaremos discutir a influência das políticas inclusivas sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional brasileiro.

2 IMPLICAÇÕES DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tendo em vista o público-alvo desta pesquisa ser composto por professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o objetivo de desenvolver propostas de formação voltadas para Educação Especial e Inclusiva nesta modalidade, neste capítulo, buscaremos contextualizar a EJA em nosso país. Além disso, traremos sinalizações sobre a relação que vem se estabelecendo entre a EJA e a Educação Especial, principalmente a partir das políticas inclusivas, e, ainda, uma discussão sobre as implicações dessas políticas na atual configuração da EJA.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A trajetória da EJA no Brasil⁵ foi marcada predominantemente por uma abordagem que focalizava a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, configurando a prevalência de um paradigma compensatório que acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos em rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço presentes em escolas para crianças e adolescentes. Assim, interpondo obstáculos à flexibilização curricular necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural (DI PIERRO, 2005).

Julião, Beiral e Ferrari (2017), sinalizam que os registros históricos sobre a EJA no contexto educacional brasileiro permitem inferir que ela tem sido conduzida, durante décadas, sob uma visão compensatória, utilitarista, emergencial e descontínua, sob a predominância de políticas institucionalmente frágeis em relação à qualidade do processo educacional. Assim, vem sendo materializada principalmente sobre a forma de campanhas, movimentos, programas ou projetos, marcados por uma formação aligeirada, de baixo custo, relacionada a processos de alfabetização e capacitação de mão de obra, desvinculados da Educação Básica, e fundamentados em perspectivas que visam atender às necessidades e demandas imediatas do sistema produtivo.

⁵ Para uma melhor compreensão da trajetória da EJA no Brasil sugerimos a leitura de autores como Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro (2005), Haas (2013), Julião, Beiral e Ferrari (2017), Leite e Campos (2018), entre outros que vêm pesquisando essa modalidade no país. Os autores destacam as dificuldades históricas enfrentadas para que a EJA encontre espaço nas políticas públicas, desenvolvendo-se, assim, uma relação marcada por pequenos avanços e retrocessos. Além disso, argumentam sobre a importância dessa modalidade de ensino para o enfrentamento das diferenças em nossa sociedade.

Entretanto, em 1988, com a promulgação da atual Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), cujo texto amplia o dever do Estado para com a EJA através da garantia da oferta obrigatória e gratuita de escolarização para todos os brasileiros, foi possível observar o surgimento de condições propícias para a construção de novas práticas em relação a essa modalidade de ensino. A promulgação da Constituição Federal teve como desdobramento as constituições dos estados e as leis orgânicas dos municípios, “[...] instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

Em uma análise sobre as políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade, Julião, Beiral e Ferrari (2017) pontuam que as legislações atuais, voltadas para garantia dos direitos de jovens e adultos à educação, só se tornaram possíveis a partir do estabelecido no Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que assume a educação como um direito social, extensivo a todos, independente de qualquer condição. Além disso, o documento preconiza o papel da educação na vida dos sujeitos, ao afirmar que esta deverá ter como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na avaliação dos autores, “assim, a então Constituição Federal situa a relação dialética existente entre a educação e o exercício da cidadania, considerando-a como condição para plena participação da vida em sociedade” (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 41).

Na mesma direção, Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) sinalizam que:

Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988.

Ainda de acordo com os autores,

Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120).

O estabelecimento desses mecanismos, somados à descentralização das receitas tributárias em favor dos estados e municípios e à vinculação constitucional de recursos para o desenvolvimento e a manutenção do ensino, constituiu a base para que, nos anos seguintes,

pudesse ocorrer uma significativa expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nessa esteira, nos anos 90, teve início um processo de ressignificação da EJA no Brasil, influenciado por um intenso movimento de internalização das políticas, impulsionado por conferências promovidas pela UNESCO, o que motivou um processo de mobilização nacional através da organização de Fóruns Estaduais, além de outras ações e encontros voltados para reformulação da EJA (HAAS, 2013).

Nesse período, é necessário destacar a importância da Lei de diretrizes e Bases da Educação, 9394/96, (BRASIL, 1996). De acordo com Julião, Beiral e Ferrari (2017), a partir da referida Lei, a EJA passa a ser concebida como uma modalidade da Educação Básica, o que lhe possibilita a superação da concepção compensatória e supletiva que marcaram, até então, a visão predominante nas políticas públicas sobre a educação voltada para jovens e adultos. Nesse sentido, a LDB foi um importante marco legal em relação ao início de uma percepção escolar diferenciada para os sujeitos que compõem essa modalidade de ensino.

Julião, Beiral e Ferrari (2017) sinalizam ainda que, no Artigo 4º da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), fica evidenciada a reconfiguração da EJA através de sua caracterização como modalidade gratuita, tanto no Ensino Fundamental quanto no médio, devendo ainda estar adequada às necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos. Assim,

Notadamente, a LDB assume a Educação Básica como política pública no sistema nacional de ensino. Neste sentido, a EJA deixa de ser considerada como projeto de governo, ou como ações pontuais de alfabetização e elevação de escolaridade, principalmente de Ensino Fundamental, para promover o pleno desenvolvimento da pessoa postulado na Constituição (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p.44).

Dessa maneira, a reforma educacional impulsionada pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e os desdobramentos que se fizeram possíveis a partir dela tiveram um papel central na construção de uma nova mentalidade em relação à EJA, trazendo a possibilidade da consolidação de princípios legais estabelecidos na atual Constituição (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

Todavia, apesar do discurso institucional, ao longo da década de 90, o governo federal se afastou da articulação das políticas de públicas de EJA, além de não incluir essa modalidade da educação no Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁶ cuja vigência foi de 1996 a 2007, passando aos

⁶ O FUNDEF foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, em busca de como assegurar melhor distribuição desses recursos. De acordo esse fundo, cada Estado e cada município receberia o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental. O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96 (BRASIL, 1996), regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 (BRASIL, 1996) e pelo Decreto n.º 2.264/97 (BRASIL, 1997) e implantado

municípios a responsabilidade pelas articulações referentes à EJA. A ausência do MEC acabou por ampliar o papel dos Fóruns de EJA, que se tornaram interlocutores dessa modalidade no cenário nacional (HAAS, 2013).

Santos (2016) observa que a compreensão da EJA enquanto um direito ainda passa por algumas contradições, pois, embora haja o reconhecimento dessa modalidade na lei, ela permanece na marginalidade no que diz respeito às obrigações governamentais em relação a investimentos em recursos e formação de professores.

Na mesma direção, Soares, Silva e Ferreira (2011) pontuam que a falta de investimentos na EJA indica que a modalidade não é prioridade nas políticas educacionais, o que se reverte diretamente nas condições estruturais e pedagógicas das instituições que se dedicam a essa modalidade de ensino. Além disso, os autores apontam um silenciamento a respeito da formação de professores que lecionam na EJA.

Arroyo (2006) observa que, em diferentes momentos de nossa história, a EJA foi vista como uma modalidade compensatória, apresentando propostas em desacordo com peculiaridades do seu público alvo. Nesse contexto, a atual legislação representa um desafio de superação da visão reducionista com que foram olhados os alunos da EJA em busca do desenvolvimento de práticas que considerem as trajetórias de vida desses alunos.

De acordo com Arroyo (2005), a reconfiguração da EJA, pautada em um olhar que concebe essa modalidade como um direito inalienável, se relaciona diretamente com a promoção de políticas públicas direcionadas à EJA. Entre essas políticas, podemos destacar as discussões com o Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB), a criação de Fóruns de EJA, a ampliação de pesquisas teóricas na área, entre outras iniciativas que só foram possíveis a partir da criação de um espaço institucional no MEC, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2004.

A partir dos dados de sua pesquisa, Haas (2013, p. 67) argumenta que:

As últimas décadas (anos 2000) representam, para a educação de Jovens e adultos, assim como para Educação Especial, o salto qualitativo [...], à medida que vem ocorrendo intensos movimentos políticos e estruturais que propõem uma nova configuração em ambas as áreas.

Entretanto, Arroyo (2005), sinaliza que o processo de reconfiguração depende da superação da visão presente nas primeiras políticas públicas voltadas para o público de jovens e adultos com ingresso tardio no sistema de escolarização. Sendo necessário superar a

automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País. Em 2007 o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a Educação Básica (BRASIL, 2007), da educação infantil ao ensino médio (AMORIM, 2007).

abordagem que concebe a EJA como uma opção compensatória. Coadunando com esse pensamento, Di Pierro (2005) argumenta que a concepção compensatória promove uma educação desconectada com as demandas do público a qual se destina a EJA, pois:

Ao dirigir o olhar para falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificultam que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Julião, Beiral e Ferrari (2017, p. 52), observam que “[...] apesar da multiplicidade de oferta de programas e das diferenciadas formas de acesso, a EJA ainda não se constituiu, de forma efetiva, como política pública, considerando o caráter focal e aligeirado das iniciativas ditas inclusivas”. De acordo com os autores, a implementação de programas que não dialogam entre si, e por isso, vem gerando a necessidade de intervenção emergencial para controlar suas evidentes disfunções, contribui para essa configuração.

Nesse contexto, torna-se patente a necessidade de repensar a estrutura dos programas em sua origem, pois a ênfase nos processos de certificação dos trabalhadores em detrimento do acesso ao conhecimento; assim como a falta de uma ação unitária voltada à universalização da aprendizagem, além da prevalência de uma visão hegemônica de escolarização com lógica compensatória, mantêm muito distante a transformação das pontuais iniciativas de acesso à EJA em uma política pública com a qualidade necessária para superação das mazelas de sua trajetória histórica (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

A partir dessa breve retrospectiva, é possível observar que a trajetória da Educação de Jovens e Adultos vem sendo marcada por processos historicamente excludentes. Os estudos nessa área da educação ganham importância diante da permanência de práticas escolares que não consideram as demandas do público que compõe essa modalidade de ensino, indicando a necessidade de pesquisas e políticas que mapeiem o perfil dos sujeitos dessa modalidade, e que se dediquem elaboração de currículos e propostas de formação voltadas para esse público.

2.2 A interface entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

O objetivo desta seção é apontar, ao longo dos anos, uma mudança no perfil dos alunos que compõem as classes da EJA, sinalizando um aumento na presença de alunos com deficiência, considerados público alvo da Educação Especial, nessa modalidade de ensino.

Além disso, buscamos discutir a relação que vem sendo estabelecida entre essas modalidades a partir das políticas educacionais influenciadas pela perspectiva inclusiva.

Haddad e Di Pierro (2000) sinalizam que vem sendo crescente a presença de alunos oriundos de histórias de fracasso escolar e de exclusão do sistema regular de ensino nas classes da EJA. Pois, no período posterior à Segunda Guerra Mundial iniciou-se um movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público no nível fundamental que transformou a escola pública brasileira em uma instituição aberta a amplas camadas da população, superando em parte o caráter elitista que a caracterizava no início do século.

No entanto, a ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino. A má qualidade do ensino, somada a situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população, acaba por produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem alcançar aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências de fracasso e repetência escolar, em muitos casos, acabam por abandonar os estudos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Assim, os autores sinalizam a predominância de um novo processo de exclusão, no qual os alunos ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito. Esse processo de exclusão educacional, relacionado à ampliação da oferta do ensino público, acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele não alcançaram aprendizagens suficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos na escola. Tal situação vem resultando em uma gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo definido como analfabetismo funcional (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse contexto, a mudança de perfil representada pela crescente presença de jovens nas classes da EJA, vem se constituindo enquanto um desafio para essa modalidade de ensino. Já que atualmente a EJA precisa lidar com sujeitos que, pela falta de oportunidades, ingressam tardiamente na escola, e ainda com um novo grupo social constituído por jovens cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida. Na mesma direção, Leite e Campos (2018, p. 17) indicam que:

[...] o desafio da expansão do atendimento na EJA já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas estende-se àquela que frequentou os bancos escolares e que, no entanto, não obteve aprendizagem suficiente para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país, e seguir aprendendo ao longo da vida.

Corroborando as ideias anteriores, Hostins e Trentin (2017) sinalizam que, a partir da segunda metade do século XX, a EJA vem passando por um processo de “juvenização”,

marcado pela presença expressiva de jovens com e sem deficiência, que a ela se direcionam em busca de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social. Nesse contexto, é possível observar que o desafio da EJA não se restringe ao atendimento de sujeitos que nunca foram à escola, mas se estende aos que frequentaram esse espaço, mas não obtiveram o aproveitamento esperado. Já Carvalho (2009, p. 1) indica que a “juvenização” que tem se intensificado nas classes da EJA na contemporaneidade é consequência das:

[...] deficiências do sistema escolar, como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras.

Também alavancada por políticas voltadas para a ampliação do acesso à educação básica, houve uma mobilização nacional em torno da matrícula de alunos com deficiências nas escolas regulares, o que aumentou o quantitativo desse público nas classes da EJA. De acordo com Meletti e Ribeiro (2014), durante um longo período as decisões em relação à Educação Especial no Brasil, ocorriam em uma ‘parcial simbiose’ entre o setor público e o setor privado, o que começou a mudar após a adesão às orientações tratadas na Declaração de Educação para Todos em Jomtien. As autoras pontuam que este, entre outros documentos internacionais, forneceu base para formulação das políticas educacionais que incorporaram os discursos da universalização do ensino e da Educação Inclusiva.

Meletti e Bueno (2011) pontuam que desde o final da década de 1980, verificou-se uma ampliação significativa das referências à educação de alunos com deficiência nos registros legais e políticos brasileiros. Sendo possível observar um movimento de universalização do direito público subjetivo⁷ à educação, incluindo pessoas com algum tipo de deficiência e prevendo sua matrícula na rede regular de ensino. Dessa maneira:

[...] as proposições políticas para a educação especial procuraram se articular numa perspectiva inclusiva, ao incorporar as orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990) e com a adesão do país à Declaração de Salamanca (Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994). Neste contexto, a educação especial passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a partir da educação infantil, e apenas nos casos excepcionais em que a escola não tiver recursos, o atendimento de alunos com maior comprometimento poderá ocorrer em instâncias consideradas especiais: classes ou escolas (MELETTI; BUENO, 2011, p.369).

Assim, apoiadas em princípios que apontam o direito de todos à educação, inúmeras mudanças conceituais e legais começaram a ser elaboradas pela via de programas e políticas

⁷ Segundo Julião, Beiral e Ferrari (2017), compreende-se como direito público subjetivo a prerrogativa do poder de pessoas, organizações e associações de exigirem o cumprimento das disposições constitucionais.

educacionais, de caráter global, voltadas para o desenvolvimento de sistemas educacionais mais inclusivos (HOSTINS; TRENTIN, 2017).

Hostins e Trentin (2017) sinalizam que os princípios dos acordos internacionais voltados para Educação Inclusiva começaram a ser incorporados à legislação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9394/96) e em resoluções, pareceres e decretos decorrentes dessa lei. Assim, as autoras pontuam que:

Nessa direção, o público da educação especial – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – também tem presença significativa nas turmas da EJA, notadamente a partir da regulamentação da LBDEN n.º 9.394/96, que pressupõe o estreitamento entre a educação especial e a educação comum, para atender a diversidade presente nas salas de aulas da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ensino superior (p. 83).

Dessa maneira, na esteira dos processos voltados para o acesso de grupos que, por diferentes motivos, estiveram privados do direito à escolarização, tivemos um movimento de expansão do acesso e diversificação do público presente nas escolas regulares. Nesse contexto, diferentes autores, como Meletti e Bueno (2011), Pletsch (2012) e Gonçalves (2012), relatam um crescente número de matrículas de alunos com deficiência nas classes da EJA, indicando que essa modalidade tornou-se mais um espaço vinculado à Educação Especial.

Silva e Campos (2018) defendem que a modalidade de EJA no ensino regular é um espaço privilegiado para atender as necessidades específicas dessa faixa etária. Apresentando a possibilidade de se constituir como ambiente ideal para prover a continuidade da aprendizagem escolar e desenvolvimento humano de todos aqueles que, por qualquer motivo, tenham sido excluídos da escola, inclusive jovens e adultos com deficiência. Entretanto, as autoras observam que articular a modalidade da EJA ao público da Educação Especial se constitui como um desafio pedagógico e político. Nesse contexto, relatam a predominância de:

[...] situações socioeducacionais em que os sujeitos jovens e adultos com deficiência “permanecem” na condição de excluídos [...] dentro do ambiente escolar com ausência de adaptações curriculares para apropriação do conhecimento, ausência de AEE e, numa dimensão mais ampla, desassistidos por políticas públicas (SILVA; CAMPOS, 2018, p.1157).

Na mesma direção, Trentin (2016), denuncia a predominância de relatos acerca da fragilidade das estruturas na EJA para pessoas com deficiência. Em sua pesquisa, pontua dificuldades vivenciadas por professores para oferecer atividades acadêmicas efetivamente enriquecedoras e eficazes para a inclusão destes jovens e adultos. Com observações

semelhantes, ao analisar dados sobre a educação oferecida aos jovens e adultos com deficiência, Maffezoli e Góes (2004, p. 2) indicam que,

[...] a ação social e os programas educacionais desenvolvidos têm sido pautados pela visão da impossibilidade e da subestimação, que marcam questões desde a alfabetização, ao desdobramento da escolaridade, até a preparação para o mercado de trabalho, nos programas de profissionalização.

De acordo com Siems (2011) o aumento quantitativo de alunos com deficiência na EJA vem ocorrendo como consequência da ampliação do acesso desse público à educação básica de maneira geral, decorrente de um processo de conscientização em relação aos direitos dessa parcela da população e da atuação dos movimentos sociais objetivando assegurar o acesso de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Assim, o acesso dos sujeitos considerados público alvo da Educação Especial ao ensino regular tem sido formalmente garantido, entretanto, “a organização de sistemas que assegurem a estes alunos condições de permanecerem e serem bem sucedidos em sua trajetória escolar ainda é meta a ser alcançada” (SIEMS, 2011, p. 63).

Meletti e Bueno (2011) apresentam dados sobre o impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência entre 1997 e 2006. Nessa pesquisa, os autores observam que o crescimento verificado nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos com deficiência nas classes do ensino regular parece ser a expressão localizada de um problema que envolve toda a Educação Básica no Brasil, onde apesar do incremento das matrículas em geral, os níveis de aprendizagem são muito baixos, o que implica o retorno à escola por essa modalidade.

Também Campos e Duarte (2011) apontam um aumento expressivo no número de matrículas de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa das autoras trata sobre a parceria do Atendimento Educacional Especializado e a EJA, constatando que, embora a legislação brasileira reconheça que a Educação Especial perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, é perceptível que o acesso a serviços e recursos ainda é frequentemente negado aos alunos da EJA. As autoras observam que um processo de descontinuidade de políticas e programas educacionais voltados para a EJA vem acarretando a destinação insuficiente de recursos financeiros e o pouco reconhecimento de questões específicas como formação de professores, currículos e as necessidades dos alunos dessa modalidade de ensino.

Dialogando com os estudos acima, Freitas (2014, p. 36) aponta um crescimento de matrículas de estudantes com deficiência na EJA. A autora indica que:

[...] a defasagem idade/série, provocada por sucessivos fracassos escolares, pode ser uma justificativa para o encaminhamento destes estudantes para esta modalidade educacional, a qual tem se configurado como única possibilidade de continuidade de seus estudos.

Além disso, a autora pontua que o encaminhamento de estudantes com deficiência intelectual para EJA pode configurar uma estratégia do sistema educacional de transferir esses alunos para um contexto “alternativo” de aprendizagem. No entanto, mantém-se a precariedade em relação à organização curricular visando o atendimento desses alunos nas classes da EJA. Dessa maneira, o aumento quantitativo de alunos não foi acompanhado por medidas que visem garantir a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos (FREITAS, 2014).

Em uma análise sobre a Educação Especial e a inclusão escolar nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ, Pletsch (2012) indica a ampliação das matrículas de alunos com deficiência nas classes da EJA, identificando que algumas redes acabaram formando turmas denominadas de “EJA Especial”, como uma alternativa para lidar com as demandas relativas a esse público. Majoritariamente essas classes são compostas por alunos com deficiência intelectual. A partir de suas análises, a autora sinaliza que o número de alunos com deficiência matriculados em turmas de “EJA Especial” vem aumentando em praticamente todas as redes pesquisadas. Sendo possível inferir que, através desse expediente, as redes camuflam a realidade e criam alternativas para manter espaços segregados não previstos na legislação. De acordo com autora:

Ainda não está claro por que tais turmas foram constituídas. Uma hipótese é a de que esses alunos sempre estudaram em escolas e/ou classes especiais, mas para atender diretrizes oficiais pró-inclusão escolar, as redes formaram turmas de EJA. Outra hipótese é a de que esses alunos estavam incluídos, mas por não acompanharem as turmas regulares no ensino fundamental ou médio acabaram sendo encaminhados para a “EJA Especial”. Outra questão que verificamos é que esse alunado acaba sendo registrado nos dados oficiais como estudantes de EJA, e não como alunos da Educação Especial (PLETSCH, 2012, p. 39).

Todavia, apesar das dificuldades observadas em relação às demandas dos alunos com deficiência, público da Educação Especial, nas classes da EJA, é possível destacar na legislação nacional algumas iniciativas em busca de direcionar os serviços voltados para interface entre essas modalidades.

A exemplo disso, em 2001, foi aprovado o Parecer da Câmara de Educação Básica CNE/CEB n.º 17, documento já revogado, que homologou as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Na época, o referido documento corroborou as ideias presentes na LDB 93948/96, definindo normas para o atendimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em função de deficiências ou altas habilidades,

destacando a importância da inserção de pessoas com deficiência na modalidade EJA, pois tal modalidade apresenta um potencial para desenvolver práticas mais adequadas às demandas dos jovens e adultos que foram privados do acesso à escola na idade regular ou que vem de uma trajetória marcada por reprovações (HAAS, 2013).

Em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) firma o compromisso de atender às demandas da inclusão escolar em todas as modalidades de ensino, através da oferta do serviço de atendimento educacional especializado, estabelecendo que “em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2012, p.12).

A referida Política (BRASIL, 2008) defende ainda que “[...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (p. 12).

Meletti e Bueno (2011) observam que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) indica a necessidade das escolas se reorganizarem e se adequarem à heterogeneidade de seu alunado, evidenciando a necessidade de apoio para implementação da educação para todos. Os autores pontuam que nessa política a Educação Especial é reafirmada enquanto modalidade de educação escolar, sendo indicada como apoio necessário à inclusão de alunos com deficiência em espaços regulares da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, aí incluída a Educação de Jovens e Adultos.

Gonçalves (2012) sinaliza que, também nos manuais de orientação aos gestores e docentes produzidos pelo Ministério da Educação, como forma de direcionar a implementação da proposta inclusiva, observa-se a conceituação da Educação Especial como uma modalidade de caráter transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

Ainda de acordo com Meletti e Bueno (2011) as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, voltadas para inclusão escolar de alunos com deficiência ou outras condições atípicas nas escolas regulares, impactaram de forma expressiva no acesso desses alunos nos diferentes níveis de ensino. Todavia, permanecem muitas questões em relação ao desenvolvimento de currículos que contemplem as demandas dos alunos nesses espaços, indicando, assim, que o referido crescimento não vem sendo amparado por iniciativas que promovam o êxito escolar dos estudantes, como a organização de serviços de apoio que atendam suas necessidades educacionais especiais.

Nessa direção, a pesquisa de Tinós (2010) aponta que, nas últimas décadas, têm sido notórios os avanços na legislação em busca de garantir o direito à educação para os alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, tendo como base o princípio de uma educação inclusiva. Nesse contexto, surge como questão a qualidade do serviço escolar disponibilizado para essa população. O texto aponta a carência de investimentos para que os aspectos legais referentes ao direito a uma educação de qualidade se efetivem. Além disso, autora traz uma discussão sobre a inclusão enquanto parte de um processo contraditório, complexo e multifacetado que apresenta dimensões políticas, relacionais e subjetivas, apontando que a EJA tem sido usada de forma crescente como um recurso educacional para a escolarização desses sujeitos.

Carvalho (2007) também apresenta dados sobre a precariedade das condições em que se realiza o atendimento inclusivo na EJA, apontando que muitos educandos permanecem vários anos na mesma série até que desistam da escolarização, o que reforça a concepção de que alunos com deficiência, especialmente a intelectual, não aprendem. A autora sinaliza que um dos motivos para inserção de jovens e adultos deficientes na EJA é o processo de fechamento das classes especiais, assim a EJA funciona como uma alternativa de inclusão escolar da população jovem e adulta que por diversas causas apresentaram pouca ou nenhuma escolaridade, se apresentando enquanto uma extensão da Educação Especial. Nesse sentido, corre o risco de funcionar como um espaço segregativo que mantém atividades sem fins pedagógicos.

A partir das questões levantadas acima, é possível constatar que, por diferentes motivos, vem sendo crescente a presença de alunos com deficiência nas classes da EJA. Carvalho (2007) defende que a presença da população com deficiência na EJA implica o reconhecimento dessa população como jovem e adulta, exigindo, por parte da escola, a consideração dessa etapa de vida e das necessidades que a constituem na hora de pensar o tipo de educação que será destinada a esses alunos.

Todavia, a falta de estrutura para o estabelecimento de uma educação que contemple as demandas desses sujeitos, pode reforçar a concepção de que, para esses alunos, a escola representa apenas a possibilidade de socialização. Nesse sentido, existe o perigo de que a EJA passe a funcionar como uma continuidade do serviço oferecido nas classes da Educação Especial, estabelecendo-se como “mais um espaço de segregação que mantém atividades sem fins pedagógicos, favorecendo a não escolarização, a repetência e a evasão” (GONÇALVES, 2012. p. 33).

Freitas (2014) pondera que, apesar dos reveses que permeiam o acesso de jovens e adultos com deficiência intelectual à EJA, o crescimento das matrículas nessa modalidade educacional sugere uma mudança nas políticas educacionais, fomentada e subsidiada pelo movimento educacional inclusivo, o que representa uma conquista quanto à responsabilidade do poder público pela educação dessas pessoas.

Carvalho (2006) chama a atenção para o fato de que são muitos os obstáculos enfrentados pelo jovem e o adulto com deficiência no contexto social, até mesmo pelas dificuldades existentes para que sejam reconhecidos como jovens e adultos. Nesse sentido, a escola representa a possibilidade de ampliar sua participação social na medida em que pode fornecer instrumentos necessários para essa ampliação, sendo imprescindível a superação de práticas pedagógicas que acabam por infantilizar esses sujeitos por se apoiarem em uma visão reparadora da EJA, ou ainda em práticas que concebiam a pessoa com deficiência como incapaz de aprender.

Nesse sentido, Hostins e Trentin (2017) argumentam que, em sua atual configuração, a EJA se institui como uma modalidade de ensino destinada a atender sujeitos que não tiveram acesso ao sistema educacional ou retornaram às salas de aula buscando superar as dificuldades vivenciadas no cotidiano pela ausência do acesso aos conhecimentos que circulam no espaço escolar; no grupo desses sujeitos se encontram jovens e adultos com deficiência que buscam, no acesso à educação, meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social.

Entretanto, Carvalho (2006) sinaliza que, embora a política da educação inclusiva determine uma pedagogia adequada às demandas da pessoa com deficiência nas classes regulares de ensino, são pouco evidentes, no contexto da legislação, enunciações voltadas para a educação de jovens e adultos com deficiência intelectual, sendo raras as discussões sobre as formas como o discurso e as práticas de inclusão repercutem sobre as possibilidades educacionais vividas por esses alunos.

Freitas (2014) destaca que a EJA é parte de um projeto educacional idealizado às minorias, e, por isso, essa modalidade de ensino pode representar para jovens e adultos com ou sem deficiência um espaço de participação social, sendo imprescindível, entretanto, que siga a orientação de adequação às demandas do público a que se destina para que não se torne mais um espaço de exclusão.

Dessa maneira, é possível observar que a relação entre as políticas inclusivas e a EJA se dá tanto pelo aumento do acesso de alunos com deficiência às escolas regulares, fomentado por essas políticas, como também pela relação entre o princípio de uma educação para todos e

a ascensão da EJA à modalidade de ensino da educação básica, regulamentada por meio da LDB n.º 9394/96 (BRASIL, 1996).

Todavia, a adequação das classes da EJA às demandas de todos os seus alunos é uma necessidade para que estas não se estabeleçam como espaços de segregação e exclusão. Nesse contexto, a formação de professores aparece como elemento de grande importância, tendo em vista o histórico de negligência tanto das demandas da EJA, que até pouco tempo era vista sob o prisma da compensação, quanto da educação de alunos com deficiência, que durante longos períodos foram considerados como incapazes de aprender.

Além disso, aparece como pauta da maioria dos estudos, o pouco investimento em recursos materiais e humanos para o estabelecimento de uma educação que contemple as demandas desses sujeitos, historicamente marcados por processos de exclusão e postos à margem dos processos escolares, o que indica a relevância de iniciativas de formação de professores que contemplem a interface entre EJA e Educação Especial.

No capítulo seguinte, apresentaremos o caminho percorrido para elaboração da pesquisa de campo. Para tanto, trataremos sobre os aspectos teórico-metodológicos, além das ações realizadas, documentos utilizados, e ainda sobre a proposta de formação continuada em serviço.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: OS CAMINHOS DA ATUAÇÃO E DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, descreveremos os aspectos teórico-metodológicos que sustentaram as duas etapas da pesquisa de campo, incluindo a proposta de formação de professores em serviço desenvolvida no ano de 2019. Com o objetivo de contextualizar o campo da pesquisa, apresentaremos brevemente as características da escola e da localidade em que se situa, além de descrevermos os participantes da pesquisa. Apresentaremos também informações sobre o Protocolo de Trabalho da Educação Especial formulado e utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/DC), que foi utilizado nesta pesquisa como norteador de algumas ações voltadas para o trabalho de formação continuada em serviço de professores na perspectiva educacional inclusiva. Além disso, descreveremos e analisaremos as ações realizadas nos anos iniciais de atuação da equipe de orientação educacional e pedagógica na escola, voltadas para o ensino aprendizagem dos alunos com deficiência. As reflexões dessas ações iniciais deram subsídio para a construção da proposta da segunda etapa da pesquisa de campo, assim, descreveremos o que foi programado para esta etapa.

3.1 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa de campo

Como já mencionado, esta pesquisa foi motivada a partir do movimento de revisitação das ações desenvolvidas no ano de 2016 a 2018 para revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Maria Clara Machado. Esta revisão do PPP buscava a construção de práticas pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva que dessem conta das demandas percebidas pelo coletivo da escola. Nesse processo, a percepção das dificuldades encontradas em relação à implementação de um PPP condizente com os preceitos da Educação Inclusiva deu origem ao estabelecimento das ações que motivaram este estudo.

Nesta pesquisa, adotamos a abordagem teórico-metodológica sócio-histórica⁸ como orientadora da investigação e da atuação proposta. Entendendo a pesquisa nas ciências humanas, especialmente no campo da educação, como uma relação entre sujeitos, que segue, portanto, uma perspectiva dialógica, na qual tanto pesquisador quanto os sujeitos pesquisados participam ativamente do processo investigativo (FREITAS, 2002). Essa concepção tem especial relevância considerando o contexto da presente proposta, tendo em vista que sua

⁸ Nessa etapa da pesquisa utilizaremos a nomenclatura sócio-histórica seguindo a orientação da referência utilizada.

idealização se deu em um processo coletivo de busca por ações que atendessem as demandas do contexto em que se desenvolveu a pesquisa, no qual todos os envolvidos apresentavam interesses em relação ao processo e aos seus possíveis efeitos.

De acordo com Freitas (2002), os estudos qualitativos pautados pela perspectiva sócio-histórica valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais, focalizando o particular como uma instância da totalidade social. Nesse processo, procura compreender os sujeitos envolvidos, para, por seu intermédio, compreender também o contexto. Sob esse enfoque, levam-se em conta todos os componentes envolvidos em suas interações e influências recíprocas.

Em seu desenvolvimento, a pesquisa na perspectiva sócio-histórica envolve a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. Assim, a pesquisa é vista como uma relação dialógica entre sujeitos, na qual o investigador é uma parte integrante do processo investigativo. Essas ideias repercutem nas características processuais e éticas do desenrolar da pesquisa, refletindo-se na relação entre pesquisador e pesquisado, nos instrumentos utilizados e na análise dos dados (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2002).

Isto posto, retomo o objetivo do estudo que é analisar os sentidos produzidos pelo trabalho da equipe de orientação educacional e pedagógica, no âmbito da formação em serviço, e os efeitos desse trabalho no desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da educação Especial e Inclusiva no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tal, a proposta da pesquisa de campo, foi organizada em duas etapas:

a) Em um primeiro momento, valemo-nos da análise documental das atas de conselho de classe e dos grupos de estudos realizados nos anos de 2016, 2017 e 2018, complementada pela memória e narrativa desses eventos (BOSI, 1993; ABRAÃO, 2003). Tal análise teve como objetivo a observação dos sentidos e efeitos construídos nesses anos iniciais, a fim de desenharmos uma proposta de formação continuada sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, que foi desenvolvida no ano letivo de 2019.

b) A segunda fase consistiu na construção e análise da proposta de formação continuada em serviço, desenvolvida pela equipe de orientação educacional e pedagógica, voltada para as professoras da EJA. Essa fase teve como foco a análise dos sentidos produzidos pela formação continuada e os efeitos desse trabalho no desenvolvimento de práticas pedagógicas no campo da Educação Especial e Inclusiva.

A descrição detalhada do desenho metodológico da formação continuada será explicitada adiante.

Durante todo esse processo, dois conceitos da perspectiva sócio-histórica foram orientadores das reflexões e ações: o de mediação e o de trabalho enquanto atividade mediada. Tais conceitos permearam todo o processo de construção da proposta de formação de professores em serviço; das formas de registro, análise e construção dos dados; bem como, formulação das categorias de análise e da análise em si.

De acordo com Oliveira (2010 p. 30-31), o objetivo central da teoria sócio-histórica do desenvolvimento, elaborada por Vygotsky, foi caracterizar aspectos tipicamente humanos do comportamento, definidos como funções psicológicas superiores, apontando que essas funções “são construídas nas relações do indivíduo em seu contexto sócio-histórico e se desenvolvem por meio de processos de internalização das formas culturais do comportamento”. A partir daí, o autor formulou hipóteses sobre como essas características se formaram ao longo da história humana e se desenvolvem durante a vida do indivíduo.

Em nosso entendimento, a presente pesquisa está sustentada por questões relacionadas ao processo de desenvolvimento humano, conforme pressupostos da perspectiva sócio-histórica, nos seguintes aspectos: quando propõe um estudo voltado para a mediação no processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos com deficiência no contexto da escola regular; e ao implementar espaços voltados para formação profissional, nos quais os educadores envolvidos são protagonistas na construção da sua formação.

Cardoso e Toscano (2011) sinalizam que o ato de ensinar na escola implica um processo mediado que envolve o professor, o aluno e os conceitos produzidos historicamente. Nesse processo, o professor assume a função de mediador entre o aluno e o conhecimento científico, posição que implica mobilizações em busca de promover as melhores condições para seu desenvolvimento. Com esse propósito, os autores defendem:

[...] a importância de uma ação pedagógica consistente devendo ser bem fundamentada teoricamente, na qual, o professor possa exercer de forma mais satisfatória seu papel de mediador do conhecimento propondo indagações, questionamentos e desafios por meio de uma prática contextualizada rumo a uma aprendizagem significativa (CARDOSO; TOSCANO, 2011, p. 13468).

Já Freitas (2001) esclarece que, de acordo com a perspectiva sócio-histórica, o desenvolvimento humano se constitui a partir de relações sociais, que, através de meios simbólicos, possibilitam a construção do conhecimento, valores e modos de agir dos indivíduos. Sendo assim, é importante considerar que no ambiente escolar os professores não

são os únicos agentes que podem favorecer a interação entre o aluno e o conhecimento, mas também os outros indivíduos com quem o aluno terá a oportunidade de interagir.

Berni (2006, p. 2539) define mediação como um “[...] processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens”. De acordo com a autora, no ambiente escolar o aluno se caracteriza como sujeito que interage a partir de diferentes experiências sociais. Nesse sentido, a responsabilidade fundamental dos educadores é promover ações que impulsionem o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem, sendo a mediação um elemento fundamental nesse processo.

Sob essa perspectiva, a responsabilidade do professor gira em torno do planejamento de atividades que favoreçam a interação entre sujeito e conhecimento, realizando intervenções que impulsionem esse processo. O planejamento do professor para esse fim pode prever atividades que favoreçam a interação entre os próprios alunos. Dessa forma, além do professor, os colegas de classe poderão se constituir enquanto mediadores do desenvolvimento uns dos outros (BERESE; RODRIGUES, 2014). O que reforça a importância de que as atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência estejam inseridas no currículo programado para a turma.

Através das mobilizações em torno do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, buscamos construir, com os professores da escola, estratégias de mediação pedagógica que viabilizassem intervenções adequadas às demandas desses alunos. Para que esse movimento fosse possível, também foi necessário contar com essas oportunidades de interação e mediação entre os profissionais envolvidos na proposta de formação. A esse respeito, Magalhães (1996, p. 3 apud BERNI, 2006, p. 2540) defende que “[...] a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do OUTRO, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente da idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna”.

Outro conceito presente na perspectiva vigotskiana que trazemos para esse estudo é o de trabalho enquanto atividade mediada. De acordo com esse conceito, “[...] o homem, embora amplamente influenciado por questões de ordem biológica, é um ser socialmente construído que constrói a si mesmo de forma consciente através da sua ação sobre a realidade” (SANTA; BARONI, 2014, p. 13). Todavia a apropriação de signos e instrumentos é determinada pelas oportunidades de interações entre os sujeitos, pois a resolução conjunta de problemas, em um processo de trabalho coletivo, é determinante para a qualidade do desenvolvimento humano.

Com base no conceito de trabalho de Engels, em especial a ideia de que, ao transformar a natureza, o homem se transforma, Vigotski (2000) vai apontar que o ser humano tem a necessidade do trabalho, seja na construção da própria vida, seja no processo de transformar o meio. Sendo que, por essa perspectiva, a força motivacional do trabalho é a tentativa de superação entre os opostos que constituem o sujeito: o que eu sei e o que não sei, por exemplo. Nesse processo, a subjetivação do ser humano no trabalho se dá pela apropriação dos sentidos e significados da experiência vivenciada em seus atos laborais. Logo, a função laboral constitui a personalidade do sujeito e é esse movimento que viabiliza a ressignificação e transformação de sentidos, significados e do próprio meio.

Em nosso contexto, o nível de consciência e motivação em relação aos processos postos em curso foi fundamental para o desenvolvimento da nossa proposta de formação continuada em serviço. Assim, uma série de fatores, ao longo da configuração da proposta, demonstra que as oportunidades de trabalho coletivo foram decisivas para avançarmos em nosso processo. Nesse contexto, ganharam importância tanto a mediação e o trabalho realizado pelas integrantes da equipe de orientação educacional e pedagógica junto às professoras participantes, quanto a mediação entre todas as profissionais envolvidas no desenrolar dos encontros, bem como a mediação e o trabalho dos professores com seus alunos a partir das ações propostas.

3. 2 Contextualizando o campo da pesquisa

Esta pesquisa teve como campo um trabalho realizado na Escola Municipal Maria Clara Machado, localizada na cidade de Duque de Caxias/RJ, no bairro Vila São José, também conhecido como Pantanal. A escola foi fundada em maio de 2004, sendo extinta no mesmo ano devido à precariedade do prédio onde funcionava. Todavia, no ano de 2005, a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias alugou um outro prédio onde atualmente funciona a escola. Nesse atual prédio funcionou durante muitos anos o Educandário Maria Tenório, fundado por Tenório Cavalcanti, um político de trajetória conturbada e polêmica, considerado uma figura emblemática na história do município.

Em 2005, ambas as escolas ocuparam o mesmo prédio. Nessa época, a Escola Municipal Maria Clara Machado possuía apenas 10 turmas, todas do primeiro segmento do ensino fundamental. No ano seguinte, o Educandário Maria Tenório foi extinto, depois de quase meio século de funcionamento, e a Escola Municipal Maria Clara Machado absorveu seus alunos. Desde então, a escola tem turmas do primeiro ao segundo segmento do ensino

fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. Posteriormente, passou a funcionar também à noite, com turmas do primeiro e segundo segmento, mas na modalidade EJA.

A região em que se localiza a escola é afetada pelos índices de violência e pela vulnerabilidade social dos alunos. As aulas são suspensas frequentemente devido à guerra entre facções criminosas e conflitos com a polícia. Há uma imensa precariedade nos serviços públicos de lazer e de saúde. Também temos muitos alunos envolvidos com o tráfico de drogas e prostituição. Esses aspectos influenciam toda a tônica da comunidade escolar.

De acordo com professores e funcionários mais antigos da Escola Municipal Maria Clara Machado, houve uma mudança rápida e intensa em relação à violência no bairro onde a escola se localiza. Na região, que antes era pacata, a violência tem sido sentida tanto na relação com os alunos e responsáveis quanto pelos constantes tiroteios. Nos últimos três anos, ao menos quatro alunos da escola morreram supostamente por envolvimento com o tráfico. Além disso, são constantes os relatos de alunos afetados pela perda de familiares, restrição de horários e locais, e envolvimento mais diretos com atividades criminosas.

O prédio onde funciona a escola é amplo, possuindo dois andares e um total de trinta e cinco salas, no entanto, nem todas estão em funcionamento. As instalações estão precárias, devido à antiguidade do prédio e a carência de reformas e obras de manutenção. O mobiliário é insuficiente e, em sua maioria, em más condições. A maior parte das salas não comporta adequadamente a quantidade de alunos e a falta de ventiladores em quantidade suficiente prejudica o desenvolvimento das aulas nos dias quentes.

No período de realização da pesquisa, em nossas classes da EJA, era possível observar tanto a presença de adolescentes quanto de adultos e idosos, sendo notório o aumento na quantidade de adolescentes, muitos oriundos das turmas regulares da própria escola. O crescimento na quantidade de jovens encaminhados para EJA nos remete às sinalizações de Haddad e Di Pierro (2000) em relação a crescente a presença de alunos oriundos de histórias de fracasso escolar nessa modalidade de ensino.

Dentre os alunos da EJA, contávamos com trabalhadores, donas de casa e adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas. Ainda, eram presentes alunos com deficiência atestadas por laudos médicos⁹ e outros que careciam de avaliação na percepção dos professores. Em nosso contexto, muitas eram as sinalizações sobre a relação existente entre as dificuldades de aprendizagem dos alunos das classes da EJA e possíveis deficiências não

⁹ A questão do laudo será retomada mais a frente nesta pesquisa.

identificadas. Sendo essa uma concepção também presente em relação aos alunos com baixo rendimento das classes regulares.

A EJA de nossa escola funciona no regime de supletivo, conforme posto no quadro abaixo:

Quadro 3 - Organização da EJA

ETAPAS DA EJA	CORRESPONDÊNCIA EM SÉRIES ANUAIS
Etapa I	1º ano do Ensino Fundamental
Etapa II	2º e 3º anos do Ensino Fundamental
Etapa III	4º e 5º anos do Ensino Fundamental
Etapa IV	6º e 7º anos do Ensino Fundamental
Etapa V	8º e 9º anos do Ensino Fundamental

Fonte: A autora, 2020.

As questões apontadas acima são importantes para compreensão do contexto em que nossa comunidade escolar está inserida e do desenrolar de nossa pesquisa.

3.3 Minha entrada na escola

Iniciei na Escola Municipal Maria Clara Machado em fevereiro de 2016, ocupando a função de orientadora pedagógica. Na época, a escola não contava com nenhuma orientadora em sua equipe diretiva. O grupo foi formado com quatro orientadoras (2 pedagógicas e 2 educacionais) classificadas no concurso recém-realizado e uma orientadora pedagógica transferida de outra unidade de ensino.

A escola iniciou o ano com uma grande quantidade de novos funcionários em função do concurso realizado recentemente. Mas, devido ao porte da escola, também se mantiveram bastantes funcionários antigos. Nesse contexto, a equipe de orientação educacional e pedagógica entendeu a necessidade de dialogar com o grupo de professores em busca de articular propostas coerentes com suas expectativas. Diante das questões levantadas, logo constatamos que eram muitos os aspectos com os quais precisávamos lidar para uma melhoria em relação ao desenvolvimento escolar dos nossos alunos.

Por isso, ainda no ano de 2016, acreditando na potência do PPP enquanto definidor da identidade e dos caminhos que a escola pretendia trilhar, iniciamos o processo de revisão desse documento. Nesse contexto, entendemos a revisão do PPP como uma oportunidade de diálogo em uma busca coletiva por meios para lidar com as demandas identificadas.

Veiga (1998) define o PPP como um compromisso assumido coletivamente pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Nessa perspectiva, mais do que o agrupamento de atividades e planos de ensino, representa os interesses reais e coletivos da maioria dos

sujeitos envolvidos em sua elaboração. Assim, sua dimensão política se manifesta através da busca por uma formação que atenda às concepções e expectativas de sua comunidade. Já na dimensão pedagógica, reside a possibilidade de efetivação dessa intencionalidade política, através da definição das ações educativas e das características necessárias às escolas para que cumpram seus propósitos.

Sendo assim, entendemos que a construção desse documento, como acima proposto, nos ajudaria a lidar com as dificuldades presentes em nossa escola de maneira comprometida com os as expectativas dos seus sujeitos. Dentre as questões sinalizadas pelo grupo, estavam as dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Em diferentes momentos desse processo de diálogo, percebemos a aprendizagem dos alunos com deficiência como uma questão negligenciada. A principal estratégia adotada na escola junto a esses alunos era a aprovação automática dos alunos que apresentassem laudo-médico. Todavia, as queixas do grupo, relacionadas principalmente à falta de estrutura e de preparo profissional, denunciavam a necessidade de buscar outras formas de lidar com a questão.

As turmas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que funcionavam desde 2009, nem mesmo eram citadas no PPP, o que demonstrava pouca articulação em relação às demandas de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Em 2016, primeiro ano da equipe de orientação na escola, as duas turmas de AEE contavam com 17 alunos matriculados no total, e eram muitas as sinalizações de dificuldades em relação ao trabalho desenvolvido com esses alunos, tanto pela professora do AEE, que na época lecionava nas duas turmas, quanto pelos professores que atuavam nas classes regulares. O que não permitia que a questão ficasse despercebida.

A professora que assumiu as turmas do AEE na época vinha de um longo período afastada das salas de aula, ora atuando na secretaria escolar, ora na vice direção. A referida professora relatou que não tinha uma formação específica para atuar na área, o que lhe causava muita insegurança e desmotivação. A lotação de professores sem formação específica nas turmas do AEE e nas classes especiais é uma limitação presente Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias. Segundo os procedimentos adotados pela SME/DC, essa formação deve se dar por meio de estratégias de formação continuada promovidas pela CEE/SME/DC, todavia, no período compreendido nesse estudo, essas iniciativas foram escassas.

Além dos pontos descritos acima, na escola havia a compreensão de que o fato de os alunos com deficiência serem capazes de permanecer na escola e interagir com outros alunos e demais funcionários, em alguns casos, era o suficiente em relação às suas possibilidades de desenvolvimento no espaço escolar. O que contribuía para ausência de maiores investimento em relação à aprendizagem desses alunos, remetendo-nos às problemáticas que levaram a busca por um projeto que superasse o paradigma educacional denominado de Integração escolar, que vigorava antes das legislações influenciadas pelas políticas inclusivas (GONZÁLEZ-GIL; MARTÍN, 2011).

Em nosso contexto, embora houvesse a presença de ideias que limitavam a participação dos alunos com deficiência aos processos de socialização, também encontrávamos professores que solicitavam auxílio em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecessem a aprendizagem desses alunos, em busca de atender o que preconiza a proposta inclusiva. Conversando com muitos desses professores, foram recorrentes as falas de descontentamento com a falta de recursos, capacitação e apoio para lidar com os alunos com deficiência. Muitos professores relatavam sentimento de despreparo e desamparo diante da maneira como se apresenta a proposta educacional inclusiva, defendendo que a escola não apresentava a estrutura necessária para lidar com alunos com deficiência nas classes regulares.

Diferentes estudos já apontados nesta pesquisa (GLAT, 2009; PLESTCH, 2009; CRUZ; GLAT, 2014; DUEK, 2014, dentre outros) sinalizam a prevalência de relatos de despreparo por parte dos professores em relação às demandas geradas pela presença dos alunos com deficiência na escola regular. Pontuando a necessidade de iniciativas voltadas para uma formação que capacite os professores a lidar com as mudanças geradas pelas políticas de Educação Inclusiva, bem como a promoção espaços para reflexão e diálogo em busca de estratégias adequadas às demandas desse contexto.

Dentre as carências apontadas pelos professores em relação à estrutura de nossa escola, estavam a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos, de profissionais de apoio à permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência, de propostas de formação e capacitação profissional, de tempo para dialogar e planejar, bem como a precariedade das instalações físicas e o número excessivo de alunos nas classes. Além disso, muitos se mostravam frustrados pela percepção da manutenção de processos excludentes.

Motivada pelo contexto acima, a equipe de orientação educacional e pedagógica da escola iniciou o planejamento para reformulação do PPP e estabelecimento de um plano de ação em busca de lidar com essas e outras demandas presentes em nossa escola. E, em muitos

momentos desse processo, as dificuldades apresentadas para desenvolver propostas pedagógicas que atendessem às demandas dos alunos com deficiência no contexto das classes regulares tornou-se uma questão central. Assim, iniciamos uma série de ações que foram resgatadas na estruturação desta pesquisa.

Nessa época, as sinalizações feitas pelos professores, em relação à falta de capacitação para o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, me fez lembrar a importância que as iniciativas de formação continuada em serviço promovidas pela CEE/SME/DC tiveram para a minha atuação enquanto professora do AEE. No entanto, como sinalizado acima, às propostas de formação continuada que antes aconteciam regularmente em nossa Rede de Ensino, foram reduzidas drasticamente.

3.3.1 Formação continuada voltada para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Duque de Caxias

Outro tópico importante de ser conhecido antes de entrarmos no trabalho desenvolvido na escola é a história da formação de professores em serviço da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, tendo em vista que o foco central deste estudo é a formação continuada para atuação na perspectiva educacional inclusiva.

Sendo assim, nessa etapa do trabalho, consideramos importante trazer alguns dados sobre o histórico da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias em relação à formação continuada para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência, promovidas pela CEE/SME/DC. Para tanto, contamos principalmente com informações de Ávila (2015), que apresenta um levantamento de dados sobre a formação continuada de professores promovida pela CEE/SME/DC entre os anos de 2001 e 2012.

A Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias efetiva os professores das classes de AEE e das classes especiais, que ainda funcionam na Rede, através de concursos destinados aos primeiros anos do ensino fundamental, sem a exigência de uma formação específica, sendo admitido como formação mínima o ensino médio na modalidade Normal (ÁVILA, 2015). Nesse contexto, Ávila (2015) esclarece que é através da formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/DC) busca garantir a formação dos docentes que atuam com os alunos com deficiência em suas escolas, tanto os considerados professores especializados, quanto os professores que lecionam nas turmas regulares.

Assim, entre os anos de 2001 e 2008, a Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, através da Equipe de Educação Especial (EEE), atualmente CEE, investiu na prática da formação continuada sistemática, organizada em forma de cursos, divididos em módulos. Esses cursos tinham como público alvo professores das classes regulares, inclusive do ensino regular e supletivo noturno, professores das salas de recursos e de classes especiais.

No período entre 2009 e 2012, as propostas de formação continuada foram organizadas da seguinte forma:

- 2009/2012 - grupos de estudos nas escolas de acordo com as solicitações das mesmas.
- 2009/2010/2011 - curso de formação continuada para professores do AEE e equipes pedagógicas das escolas (15/15 dias = 64 h). No ano de 2012, ocorreu uma vez ao mês, total de 32hs.
- 2009/2010/2011 - (mensalmente) grupos de estudos específicos para os grupos de professores das classes especiais de DI e múltipla deficiência, assim como para os professores de classes de educação para surdos (1º segmento), total de 32hs.
- 2012 - (bimestralmente), grupos de estudos para as classes especiais de DI e múltipla deficiência, total de 16hs.
- 2009/2012 - (encontros semestrais) destinados aos professores dos alunos de baixa visão (ensino regular e AEE), professores dos alunos com múltipla deficiência e deficiência física, classes especiais de autismo, classes especiais de cegos e cuidadores, total de 08 hs.
- 2009/2012 - curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nas duas escolas polos de surdos (1ª e 3º distrito) e na Secretaria Municipal de Educação para a comunidade em geral.
- 2010 - Seminário "Nossa história, nossa terra, nossos frutos".
- 2011 - Seminário "Mosaico chão da escola" (DUQUE DE CAXIAS, 2012).
- 2012 - Cursos sistemáticos, organizados por módulos que tratam sobre público alvo educação especial (ÁVILA, 2015, p. 101).

Desde então, as iniciativas voltadas para formação continuada de professores diminuíram drasticamente, se limitando a encontros esporádicos ao longo do ano. O que tem originado muitas queixas por parte dos professores. A problemática se intensifica em relação aos professores que lecionam nas salas de AEE e classes especiais, pois, como sinalizado acima, esses profissionais são admitidos sem a exigência de uma formação mínima, e acabam dependendo de iniciativas individuais para lidar com suas demandas por formação.

Quando buscamos informações sobre essas propostas de formação junto a CEE/SME/DC, percebemos uma mudança em relação às estratégias adotadas anteriormente. Nesse contexto, fomos orientadas a articular ações na própria escola, voltadas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, a partir da implementação do Protocolo

de Trabalho da Educação Especial¹⁰ adotado em nossa Rede de Ensino. Abaixo descreveremos a estrutura e os tópicos desse documento.

3.3.2 O Protocolo de Trabalho da Educação Especial da SME/DC

O protocolo de Trabalho da Educação Especial adotado na Rede Municipal de Ensino Duque de Caxias é composto por um conjunto de documentos que tem por objetivo definir procedimentos pedagógicos para o trabalho com os alunos considerados público-alvo da Educação Especial. Tendo em vista esse protocolo ser o instrumento apontado pela CEE/SME/DC como estratégia central para lidar com as demandas geradas pela presença de alunos com deficiência nas escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino, neste trabalho utilizamos esses documentos como norteadores das ações voltadas para a escolarização dos alunos com deficiência.

De acordo com Ávila (2015) a elaboração dos documentos que compõem o Protocolo de Trabalho da Educação Especial adotado na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias se deu paralelamente ao processo de construção da proposta curricular geral desta Rede, a partir do ano de 2001. Ao mesmo tempo, também tiveram início as discussões sobre a proposta do município para construção de uma política de Educação Especial e Inclusiva, assim como os encaminhamentos para a elaboração e implementação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

Desse processo, participaram os professores que atuavam na Educação Especial, no ensino comum e na CEE/SME/DC. Ainda, segundo a autora, a CEE/SME/DC elaborou os documentos tendo como norte uma escola aberta à diversidade. A partir dessa perspectiva, foram promovidos cursos e grupos de estudos com os docentes que atuavam com alunos com deficiência, tendo como objetivo o aprofundamento de questões teórico-metodológicas que dariam suporte às práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem dos alunos com deficiência na perspectiva educacional inclusiva.

O Protocolo é composto dos seguintes documentos: 1- Roteiro Investigativo Completo; 1.1- Planejamento Educacional Individualizado (PEI); 2- Roteiro Investigativo Condensado; 2.1- Plano do AEE; 3- Questionário de Autismo; 3.1- Planejamento de Autismo, 4- Relatório Integrado do AEE/Ensino Regular. Os documentos estão numerados conforme se apresentam nas orientações enviadas às escolas da Rede de Ensino no ano de 2019.

¹⁰ Futuramente esse protocolo estará disponível no site do Laboratório de Educação e Diferença (LED/FEBF/UERJ).

De acordo com as orientações da CEE, os roteiros e PEI devem ser elaborados de forma individual, por semestre, para os estudantes das Salas de Recursos e das Classes Especiais de Deficiência Intelectual e Múltipla¹¹. Para os alunos matriculados no ensino regular que frequentam a SRM, atualmente, os professores podem elaborar o modelo de roteiro e planejamento 1 e 1.1 ou o 2 e 2.1. Os documentos 3 e 3.1 são destinados para alunos como Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Questionário do Autismo é semestral e o Planejamento do autismo bimestral. O Relatório Integrado do AEE/ Ensino Regular é bimestral e serve para alunos com deficiência e TEA.

Como a Rede Municipal de Duque de Caxias ainda tem Classes Especiais, é indicado, para o trabalho com os alunos matriculados nessas classes, o preenchimento bimestral do modelo de relatório do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino. As Classes Especiais de Educação de Surdos e Cegos devem elaborar o planejamento para o ano de escolaridade atendido, seguindo a proposta pedagógica da Rede, de acordo com as especificidades e estratégias diferenciadas para esse público.

A CEE também disponibiliza um questionário para alunos com indicativos de altas habilidades e superdotação, entretanto esse material não faz parte do Protocolo de Trabalho enviado anualmente para as unidades de ensino.

Para o preenchimento das diferentes etapas que compõem o Protocolo, está prevista a participação do professor do ensino regular, do professor do AEE, da orientação educacional e pedagógica e dos responsáveis pelo aluno. Neste estudo, trabalharemos com os documentos voltados para os alunos com deficiência matriculados nas classes regulares do Ensino Fundamental. A estrutura dos documentos utilizados será detalhada posteriormente.

Na seção seguinte, resgataremos as ações desenvolvidas a partir da minha entrada na escola, nos anos de 2016 a 2018, sinalizando os sentidos e efeitos observados nesse período, que deram suporte para a construção da proposta de formação continuada analisada na segunda etapa da pesquisa.

3.4 Primeira fase da atuação: história da construção da proposta de formação em serviço

¹¹ A SME/DC optou pela manutenção de classes especiais em sua rede de ensino. De acordo com os dados da pesquisa de Ávila (2015), a manutenção dessas classes se deu pelo entendimento de que existe uma parcela do alunado que tem um grau de comprometimento que não tem como contemplar a inclusão do mesmo no ensino regular, devido a questões relacionadas ao desenvolvimento pedagógico e intelectual, também, pela grande discrepância encontrada entre idade e escolaridade.

Nessa etapa da pesquisa, revisitamos ações realizadas na Escola Municipal Maria Clara Machado, que tiveram como temática o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, através da lembrança de trechos de grupos de estudos e conselhos de classe. Com essa finalidade, utilizamos os registros das atas desses eventos, ocorridos no período entre 2016 e 2018, através das quais tivemos acesso principalmente às datas e a temas que auxiliaram a construção do histórico do trabalho pedagógico desenvolvido ao longo de três anos pela equipe de orientação educacional e pedagógica, que será resgatado a seguir. Os dados obtidos através dos registros nas atas foram complementados por uma narrativa tendo por base a memória desses eventos.

A narrativa tendo por base a memória tem grande relevância para o entendimento do processo que resultou na proposta de formação continuada em serviço, analisada na segunda etapa da pesquisa, na medida em que a proposta está inserida em uma série de acontecimentos fundamentais para a compreensão dos sentidos e efeitos definidos como objeto do estudo.

Bosi (1993) fala sobre a narrativa a partir da memória como uma metodologia de pesquisa que aposta na capacidade de recuperar os fatos e narrá-los a partir da visão de seus próprios sujeitos sociais. Dessa maneira, rompe com formas cristalizadas de investigação que valorizam o dado acabado e parte em busca de sentidos da vida social que não são facilmente detectáveis. A autora defende que recorrer à memória é repensar as experiências do passado com imagens e ideias de hoje. Assim, “[...] ao trabalharmos com memória, o estamos fazendo conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não” (p.86).

Para melhor compreensão dos caminhos adotados, vale aqui retomar o objetivo da pesquisa, ou seja, analisar os sentidos produzidos pelo trabalho da equipe de orientação educacional e pedagógica, no âmbito da formação em serviço, e os efeitos desse trabalho no desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva no contexto da EJA.

As ações desta etapa da pesquisa foram sendo construídas como eixos em uma engrenagem, que se acionam mutuamente. Assim, os efeitos de nossas propostas fomentavam a construções de novos sentidos sobre as possibilidades da escola em relação ao trabalho com alunos com deficiência, esses sentidos demandavam novas ações, que, portanto, nada mais eram do que efeitos desses sentidos.

Ao longo desse processo, a equipe de orientação educacional e pedagógica se colocou como articuladora das propostas realizadas em busca de atender aos anseios manifestados pelo grupo, e mediadora entre os sujeitos, em busca de fomentar reflexões e definir ações

adequadas ao que vinha sendo construído em nossa comunidade escolar. As etapas descritas abaixo nos ajudam a compreender os motivadores para a implementação de um espaço voltado de formação continuada em serviço, tendo como temática a perspectiva educacional inclusiva.

3.4.1 2016 - “Os alunos com deficiência serão sempre promovidos... Seu processo de escolarização exige uma atenção que não podemos dar”.

Com o objetivo de realizar intervenções coerentes com o contexto e os anseios de nossa escola, no ano de 2016, a equipe de orientação educacional e pedagógica iniciou uma procura por caminhos para o estabelecimento de práticas que possibilitassem o enfrentamento do quadro apresentado em relação à matrícula e permanência dos alunos com deficiência na escola, bem como as estratégias de mediação pedagógica para inserção dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem. Em um primeiro momento, a busca foi por saber quem eram os nossos alunos com deficiência. Recorremos inicialmente à professora do AEE e utilizamos o primeiro conselho de classe para ouvir os professores sobre suas maiores dificuldades, as estratégias adotadas e os resultados de suas apostas.

Nessa perspectiva, compreendemos a necessidade de “[...] partirmos do saber-fazer dos profissionais para construção de um novo modo de lidar com a realidade” (JESUS, 2015 p. 97), pois acreditávamos que somente através dessa dinâmica seria possível “[...] avançar na problematização/compreensão da necessidade da escola enquanto espaço social, provocar mudanças para incluir todos os alunos, mesmo aqueles que demandam maior apoio no processo educacional” (JESUS, 2015, p. 97).

Assim, percebemos enquanto equipe de orientação educacional e pedagógica, que tem entre suas atribuições a formação de professores e a condução do projeto político pedagógico da escola, que as ações voltadas para lidar com as dificuldades sinalizadas em relação ao ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência, e, ainda, com a inércia percebida em relação a esse tema, precisavam do professor enquanto um agente nesse processo. Os sentidos precisariam ser ressignificados coletivamente, dada a complexidade daquele espaço, marcado pela precariedade do prédio e dos recursos, além da crescente violência local, carência da população e a intensificação da desvalorização dos servidores da Rede de Ensino.

Desde os primeiros diálogos, foram postos muitos desafios presentes naquela comunidade escolar, tais como os elevados índices de retenção, a baixa frequência, e a dificuldade de relacionamento com os alunos, sinalizados como indisciplinados pelos

professores. Nesse contexto, as demandas de aprendizagem dos alunos com deficiência eram marcadas por um olhar direcionado para limitações e impossibilidades. Assim, ganhava destaque a compreensão de que esses alunos exigiam uma atenção que a escola regular não é capaz de dar.

Nesse contexto, passamos a observar e vivenciar, com sinaliza Plestch (2009, p. 148) “[...] sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em uma sala de aula regular”, dada a falta de estratégias consistentes para lidar com essa realidade.

Como já sinalizado, em nossa escola, a principal estratégia estabelecida era aprovação compulsória de todos os alunos com deficiência comprovada por laudo médico. Tivemos a percepção de que tal posicionamento era limitador diante da necessidade de uma prática de fato comprometida com as demandas desses alunos, apresentando grandes chances de colaborar para exclusão e fracasso escolar dos desses sujeitos.

Sobre a importância dada ao laudo médico em relação ao suporte necessários ao desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, Pletsch e Paiva (2018) pontuam que a Nota Técnica nº 4 de 23/01/2014, desobriga a apresentação do laudo médico como condição para o acesso ao AEE. De acordo com a referida legislação, a avaliação desses alunos deve ocorrer por meio de um plano do AEE, elaborado por meio de um estudo de caso, sendo o diagnóstico clínico um documento complementar a esse processo. As autoras sinalizam que esse documento inaugurou a ideia do modelo biopsicossocial presente na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), todavia, ainda predomina a valorização do modelo médico com o uso do laudo em detrimento do modelo social e de direitos nas práticas avaliativas adotadas nas redes de ensino. Nesse sentido, observam que:

O uso do laudo faz parte da cultura escolar funcionando como um balizador de práticas pedagógicas. [...]. Prognosticar ou mesmo sentenciar a impossibilidade de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual tem sido comum na História da Educação brasileira, cujas práticas mais tradicionais optam por avaliações descontextualizadas como fim em si, e não como um processo (PLETSCH; PAIVA, 2018, p.1046).

Todavia, apesar do posicionamento apontado em relação ao laudo médico, era possível observar falas e posturas de descontentamento por parte dos professores em relação à maneira como vinha sendo conduzida a educação dos alunos com deficiência no âmbito de nossa escola, mas prevalecia uma inércia apoiada na ideia de tínhamos pouco a oferecer a esses alunos. Assim, era comum ouvir que não tínhamos recursos e estrutura para ensinar a esses alunos, que acabariam esquecidos no canto da sala; que não recebemos formação para trabalhar com alunos com deficiências; ou ainda que determinado aluno “era do AEE”, por

isso seria promovido, ou mesmo que não era necessário se preocupar, pois logo deixaria a escola.

Em alguns momentos durante os conselhos de classe os professores sinalizavam que não valia a pena discutir a situação dos alunos com deficiência, sob a justificativa de que eram especiais ou do “AEE”, reforçando a presença de um olhar voltado para as possíveis limitações desses sujeitos. Essas posturas denunciavam a prevalência de procedimentos didáticos e metodológicos centrados em grupos homogêneos, além da utilização de estratégias de mediação e de recursos limitados.

Com o propósito de construir novos sentidos em relação às práticas desenvolvidas com esse público, fomos à busca das formas de organização da proposta educacional inclusiva indicadas pela SME/DC. Assim, nos apropriamos do Protocolo de Trabalho da Educação Especial adotado pela referida Secretaria, e a partir daí organizamos instruções sobre as etapas desse Protocolo e repassamos aos professores.

Os documentos do Protocolo, já apresentado nesse estudo, aplicáveis aos nossos alunos, são o Roteiro Investigativo, que tem como objetivo traçar o perfil do aluno para construção do Planejamento; o Planejamento Educacional Individualizado (PEI); e, o Relatório Integrado do AEE/Ensino Regular. No caso dos alunos com Autismo, são o Questionário de Autismo; o Planejamento de Autismo e o Relatório Integrado do AEE/Ensino Regular.

Em seguida, a equipe de orientação educacional e pedagógica buscou mobilizar a escola para o preenchimento desses documentos. Nesse processo encontramos grandes dificuldades. O primeiro desafio foi a negociação de tempos dentro da carga horária dos professores, já que não existe a previsão no calendário escolar para esse processo. Após um período de negociação com a direção da escola e professores, conseguimos viabilizar encontros para o preenchimento do Roteiro Investigativo, contando com a participação de professores da classe regular, da professora do AEE e de uma integrante da equipe de orientação da escola de forma conjunta. As orientadoras se revezaram nessa atividade.

O processo foi especialmente difícil no segundo segmento do ensino fundamental, pois cada turma possui no mínimo oito disciplinas e não tivemos como reunir todos os professores. A ausência de espaços de formação continuada em serviço, conforme previsto na legislação vigente (BRASIL, 1996), se fez sentida nesse momento. Recorremos à CEE/SME/DC, que nos orientou a elegermos no mínimo um professor por turma e posteriormente socializar o documento elaborado com os demais professores. Levamos mais de um mês dedicados a essa atividade.

A ausência de espaço para o planejamento dentro da unidade de ensino implicou a dispensa de turmas para realização da atividade. Pois, embora conste na Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008) que na composição da jornada de trabalho dos professores, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos, em nossa Rede de Ensino, apenas os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental se aproximam dessa determinação com o cumprimento de 12 tempos de 50 minutos em sala de aula, de uma carga horária semanal de 15 horas. Já os professores do primeiro segmento, cumprem 20 horas em sala de aula, de uma carga horária semanal de 22 horas e 30 minutos. Mesmo em relação aos professores de segundo segmento não há a prática de que as horas extraclasse sejam utilizadas para o planejamento no espaço escolar. Uma das justificativas para isso é a falta de espaço e recursos para esse fim.

Nessa situação, os alunos foram liberados nos dois últimos ou dois primeiros tempos nas turmas do segundo segmento, assim ficávamos com uma hora e quarenta minutos para o desenvolvimento da proposta. No primeiro segmento, utilizamos as aulas de Educação Física e Sala de leitura, que têm a duração de 50 minutos. Durante esta atividade, alguns minutos foram perdidos no deslocamento e eventuais atendimentos de alunos e responsáveis. Realizamos treze encontros, sete com professores do primeiro segmento, seis com professores do segundo segmento. Em alguns casos, tratamos de mais de um aluno por encontro pelo fato de serem da mesma turma.

Nesse ano, 2016, devido aos longos períodos de greves e paralisações, não conseguimos avançar para as etapas seguintes do protocolo. Além disso, as atividades na unidade foram suspensas durante o mês de abril devido à falta de energia elétrica, o que fez com que o calendário ficasse ainda mais limitado. Todavia, um caminho começou a ser trilhado em relação a essa temática, pois, a partir do momento em que conseguimos nos dedicar a uma proposta voltada para o conhecimento e planejamento do processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos, demos um passo para construção de práticas que possibilitem a superação das impossibilidades sinalizadas em relação à educação dos alunos com deficiência no contexto de nossa escola.

Acreditamos, ainda, que, por mais pareça um pequeno passo, esse movimento nos possibilitou tocar em uma questão que parecia encerrada dentro da compreensão de que a escola não era capacitada para lidar com a proposta inclusiva e não havia muito a ser feito, além de não reprovar esses alunos. No entanto, havia uma insatisfação e um desconforto que fez com que o grupo de professores aceitasse tentar algo novo.

Nesse sentido, começamos a nos inserir em uma dinâmica de reflexão e ação a partir do momento em que nos propusemos a lidar com essa realidade. De acordo com Caramori (2014, p. 55), “enfrentar a realidade pode ser um caminho para a aprendizagem e também para gerar conhecimento daquilo que espera o professor em seu futuro profissional”. Assim, é possível perceber que os elementos desse processo direcionaram a equipe de profissionais de nossa escola a novas possibilidades em relação e proposta educacional inclusiva. Possibilidades essas, relacionadas a um processo de reflexão coletiva em uma busca por redefinir procedimentos e conceitos.

Assim, em 2016, iniciamos uma discussão sobre as possibilidades da escola em relação ao ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência, tanto nas classes regulares quanto na SRM. Nesse movimento, avançamos ao problematizar uma questão que, apesar de parecer superada com a estratégia de aprovação compulsória, ainda causava insatisfação no contexto da escola, pois não nos ajudava de fato a enfrentar as dificuldades em relação à escolarização desses alunos. No entanto, ao tocar nessa questão, veio à tona a demanda pelo saber/fazer, pois, na medida em que o grupo aceitou que era possível buscar respostas às demandas educativas dos alunos com deficiência, surgiram questões sobre os procedimentos didáticos e metodológicos necessários para avançarmos nessa direção.

Então, as afirmações que giravam em torno da impossibilidade de trabalhar com alunos com deficiência no contexto de nossa escola começaram a ceder espaço a questionamentos sobre como seria possível trabalhar com esses alunos. Ao tratar sobre a formação de professores para o trabalho pautado nas diretrizes das políticas inclusivas, Jesus (2015) sinaliza a importância do aprofundamento de estudos que tenham como objeto questões sobre o ensinar/aprender de sujeitos em situações de desvantagem e/ou sobre os saberes/fazer educacionais que visem intervir nos processos educativos com o objetivo de colaborar para superação de práticas excludentes, destacando que muitas vezes essas práticas são causadas por limitações na formação profissional para o trabalho na perspectiva das políticas inclusivas.

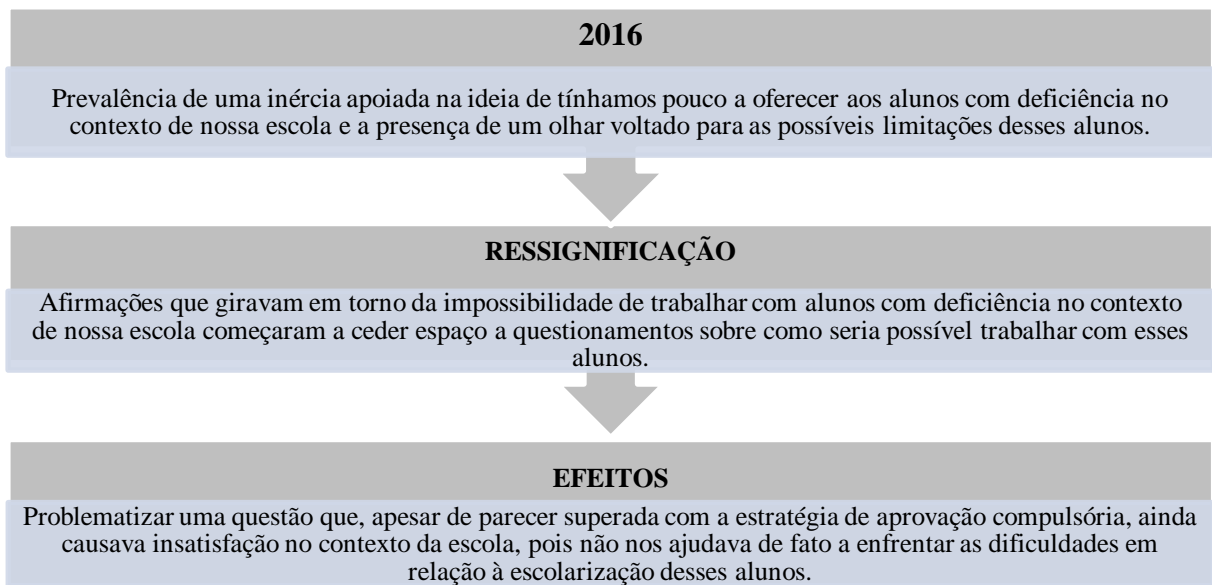
A respeito dessa temática, Araújo (2016, p. 57) apresenta considerações sobre a formação continuada de professores reflexivo-crítico-colaborativa, defendendo que a formação continuada na perspectiva das políticas inclusivas:

[...] contemple as experiências docentes como ponto principal de discussão em diálogo com os referenciais teóricos contemporâneos, com fins ao desenvolvimento profissional que possibilite a construção, desconstrução e aperfeiçoamento de práticas na escolarização dos alunos sujeitos participantes.

Em nossa escola, começamos a buscar justamente um novo modo de lidar com as dificuldades que encontrávamos em relação à educação dos alunos classificados como inclusos¹² ou do AEE. Nesse processo, entendemos que a construção de um novo caminho só atenderia as nossas demandas se tomássemos como ponto de partida os nossos sujeitos. Buscávamos um direcionamento diante de uma temática reconhecidamente complexa e por muito tempo negligenciada.

Na imagem abaixo, buscamos destacar o processo de ressignificação de alguns conceitos e os efeitos dessa ressignificação no contexto da escola no ano de 2016.

Quadro 4 - Sentidos e efeitos em 2016



Fonte: A autora, 2020.

3.4.2 2017- A construção de um novo modo de lidar com a escolarização dos alunos com deficiência: o saber-fazer dos professores

Também, o ano de 2017, foi marcado por longos períodos de greves e paralisações, o que dificultou o cumprimento do cronograma referente ao estudo e implementação das etapas

¹² Essa expressão faz referência aos alunos com deficiências matriculados em escolas regulares. Todavia entendemos o termo como inadequado na medida em que a expressão “incluso” remete à ideia de que o sujeito não faz parte de determinado espaço e, por esse motivo, existe a ação de incluí-lo nesse espaço. Sobre essa temática, Goés e Laplane (2013) esclarecem que uma sociedade inclusiva se estrutura a partir da compreensão de que todas as pessoas têm direito a plena participação social. Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares apenas lhes garante ocupar um lugar de direito. Sendo assim, a terminologia “incluso”, que acabou virando uma forma de rotular esses alunos, transmite a ideia de que esses sujeitos não fazem parte da escola regular.

do Protocolo de Trabalho da Educação Especial, já que a liberação dos professores foi prejudicada pela dificuldade de cumprimento da carga horária anual obrigatória.

Além disso, mesmo com o interesse de parte do grupo pela utilização do Protocolo enquanto ferramenta para o planejamento de estratégias que favorecessem desenvolvimento dos alunos com deficiência, faltava clareza sobre os aspectos abordados no documento, tanto para as professoras do AEE quanto para professores das classes regulares e, também, para a equipe de orientação. Nesse contexto, tornou-se crescente a demanda por espaços para o estudo sobre ações voltadas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Começou a tomar forma a ideia de que a mudança de concepções e das práticas pedagógicas demandaria o estabelecimento de um processo de construção de conhecimento e reflexão.

Apesar dos esforços realizados no ano anterior, em 2017 o procedimento de preenchimento dos documentos que fazem parte do Protocolo de Trabalho da Educação Especial ficou prejudicado por não estar previsto na grade horária anual. Embora a professora que lecionava nas turmas do AEE tivesse a previsão de quatro horas semanais para planejamento no espaço escolar, os professores das classes regulares, que deviam participar das etapas do protocolo, não seguiam a mesma orientação.

Assim, no contexto da escola, ainda predominava a insegurança e a descrença diante da matrícula e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular e dos procedimentos adotados na Rede para sua implementação. Nesse momento, a equipe de orientação educacional e pedagógica entendeu que seria importante promover espaços para refletirmos coletivamente sobre a realidade de nossa escola em relação às demandas de ensino e aprendizagem desses alunos.

Todavia, percebemos a necessidade de irmos além das mobilizações já iniciadas em torno do protocolo adotado na Rede de Ensino. Para tanto, buscamos a presença de profissionais que pudessem falar de experiências e práticas inclusivas, direcionando nosso olhar para construção de saberes/fazer educacionais capazes de colaborar para a superação dos processos excludentes, como sinaliza Jesus (2015).

Solicitamos inicialmente a presença de integrantes da CEE da SME/DC em um grupo de estudos¹³ tratando sobre temáticas relacionadas ao trabalho com alunos com deficiência no contexto da escola regular. No entanto, fomos informadas de que não seria possível, pois a

¹³ Os grupos de estudos são espaços disponibilizados dentro da grade horária anual para a realização de reuniões pedagógicas voltadas para discussão de temáticas relevantes para o andamento do processo de ensino. Nessas reuniões também são prestadas orientações e feitos os encaminhamentos das ações definidos no PPP da escola.

referida Coordenadoria já havia definido seu planejamento anual, que não contemplava essa atividade.

Então, resolvemos ir à busca de alguém que pudesse compartilhar sua experiência pedagógica com alunos com deficiência. Buscávamos a indicação de possibilidades diante da temática que vinha se mostrando um desafio para nossa escola. Tivemos a satisfação de encontrar uma professora com uma experiência muito rica em relação à temática proposta. Essa professora que trabalhava em uma SRM da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu/RJ e também fazia parte da Coordenadoria de Educação Especial do município de Itaboraí/RJ.

Na Rede Municipal de ensino de Duque de Caxias, anualmente contamos com quatro grupos de estudos definidos no calendário escolar. Alguns têm o tema previamente determinada pela SME/DC, outros são definidos pela escola. Nesse ano, utilizamos um dos grupos de estudos previstos no calendário anual para receber a professora citada acima. Esse grupo de estudos, que teve a prática pedagógica com alunos com deficiência no contexto da escola regular como tema escolhido pela comunidade escolar.

A quantidade de grupos de estudo disponibilizada dentro da carga horária anual é pequena e acaba sendo insuficiente diante da necessidade de espaços para reflexão coletiva em busca de lidar com as demandas presentes no cotidiano da escola. Nesse contexto, acabamos selecionamos as temáticas que consideramos mais urgentes para abordar nesses encontros. No ano de 2017, vimos, através do grupo de estudos sobre a prática pedagógica com os alunos com deficiência, uma oportunidade para continuar tratando uma temática que desde 2016 vinha mobilizando o grupo.

A proposta da professora, palestrante do encontro, consistiu no relato de sua experiência com práticas pedagógicas com alunos com deficiência, seguido da distribuição de textos com a descrição de diferentes situações cotidianas envolvendo o ensino e aprendizagem desses alunos, para leitura compartilhada entre os professores e posterior troca de impressões. No momento final, todos tiveram a oportunidade de compartilhar suas vivências, angústias e expectativas sobre a temática no contexto da nossa escola. O grupo manifestou grande interesse por novos encontros abordando a questão e solicitaram o retorno da palestrante. Esse momento foi importante para o estabelecimento de um compromisso coletivo pela busca por caminhos e procedimentos em direção a uma escola mais inclusiva.

A professora convidada havia organizado uma pauta que contava com a apresentação de slides e dois vídeos, no entanto, nesse dia tivemos falta de energia elétrica o que

impossibilitou a realização de parte do planejamento. Esse material foi compartilhado posteriormente com os professores que demonstraram interesse.

A experiência com a atividade descrita acima foi bastante motivadora para a equipe de orientação, funcionou como uma alavanca para buscarmos a construção coletiva de práticas condizentes com nossas demandas, tencionando uma educação de qualidade para todos os nossos alunos. Nesse encontro, ouvimos de professores com anos de atuação na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias o relato de que nunca participaram anteriormente de uma formação voltada para dialogar e pensar estratégias pedagógicas para o trabalho com alunos com deficiência na escola regular. Houve também momentos de tensão, contestação, relatos de frustração e angústia sobre a maneira como vem ocorrendo o suporte a esses alunos na nossa escola. Entrou em pauta a falta de formação inicial e continuada dos professores, a precariedade dos recursos físicos e pedagógicos e a sensação de impotência, angústia e de injustiça para com os alunos com deficiência.

Cruz (2018, p. 19) sinaliza que o exercício de ressignificação da prática e dos processos identitários profissionais se constituem por intermédio da autorreflexão dos saberes docentes, que, acionados em sua prática escolar, permitem que se fale na docência como uma profissão, como “um trabalho que exige um repertório de conhecimentos que precisam ser debatidos e trabalhados, tanto nos cursos de formação docente - através de estudos e debates internos à instituição - como também em ações extensivas às escolas”. Através dos movimentos que vínhamos realizando, despertávamos para a necessidade de que os profissionais envolvidos enxergassem o processo estabelecido justamente como uma oportunidade de ressignificar suas concepções e práticas pedagógicas em busca de possibilidades em relação ao ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Nessa direção, Jesus (2015, p. 96) fala sobre formar profissionais capazes de “[...] compreender a prática educativa cotidiana, intervir nela e provocar uma reflexão crítica sobre essa prática”. Partindo desse posicionamento, compreendemos a importância de que os profissionais participassem de iniciativas voltadas para reflexão sobre sua prática profissional, acreditando no potencial desse tipo de proposta para a construção de ações baseadas em uma dinâmica de reflexão-ação-crítico-colaborativa como sinaliza a autora.

Através do grupo de estudos proposto, vimos a oportunidade de nos inserir em uma dinâmica de ação e reflexão sobre nossa prática. Buscávamos a construção de estratégias adequadas às expectativas e demandas de nossa escola em relação ao trabalho com os alunos com deficiência, tendo em vista que as primeiras tentativas de implementação dos Protocolos de Trabalho da Educação Especial foram recebidas com resistência por parte de alguns

professores, indicando a necessidade de outras estratégias. Nesse contexto, a dificuldade de avançarmos no processo de preenchimento dos documentos propostos no protocolo impediu a observação de resultados mais efetivos.

Além disso, a proposta de preenchimento do protocolo trouxe desconforto à equipe de orientação pelo entendimento de que estes documentos, sem orientações prévias sobre seu processo de formulação e seu embasamento teórico, além da ausência de tempo para seu preenchimento, tornam-se excessivamente burocráticos e com poucas perspectivas de se converterem em práticas de efetivação no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados nas classes do ensino regular.

No entanto, durante a discussão suscitada pelo grupo de estudos que contou com a presença da professora palestrante citada acima, a equipe de orientação educacional e pedagógica encontrou a abertura necessária junto aos professores para estabelecimento de diálogos sobre a inclusão escolar. Esse momento foi muito importante, pois se houve resistência por parte de alguns professores em relação à proposta de preenchimento dos documentos que fazem parte do protocolo estabelecido, a experiência vivida acabou por direcionar as ações para iniciativas voltadas não apenas para dar conta do preenchimento dos documentos do Protocolo de Trabalho da Educação Especial, mas apontou a necessidade de avançarmos em busca de espaços de reflexão e formação.

Assim, a mobilização inicial em torno do protocolo proposto pela SME/DC acabou se resignificando para a busca por espaços para reflexão, diálogo e planejamento, entendendo esse movimento como fundamental para o estabelecimento de práticas que contemplem as demandas de uma educação para todos. Nesse sentido, vimos na proposta de realização de grupos de estudos voltados para o trabalho com alunos com deficiência uma oportunidade para repensar nossas dificuldades em relação ao trabalho pedagógico com nossos alunos.

Na imagem abaixo, buscamos sintetizar o processo de resignificação de alguns conceitos e os efeitos dessa resignificação no contexto da escola no ano de 2017.

Quadro 5 - Sentidos e efeitos em 2017



Fonte: A autora, 2020.

3.4.3 2018 - Diálogos sobre a inclusão escolar: a necessidade de avançar em busca de espaços de reflexão e formação

O grupo de estudos realizado em 2017 nos trouxe a compreensão de que, para avançarmos em direção a esse saber-fazer, que surgiu como questão ao longo do caminho que vínhamos trilhando, precisaríamos nos ouvir, expor nossas concepções e anseios para sabermos em que direção caminhar. Além disso, os processos de reflexão-ação-crítico-colaborativo demandariam uma busca pela compreensão da prática educativa cotidiana, para que fosse possível intervir nela e provocar uma reflexão crítica sobre essa prática (JESUS, 2015).

Iniciamos o ano de 2018 tendo como uma das pautas da Semana de Planejamento¹⁴, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Desse encontro, saiu o compromisso de realizarmos um novo grupo de estudos para prosseguirmos com nossas ações em busca da efetivação de uma escola mais inclusiva. Nesse ano, foram realizados 3 grupos de estudos voltados para temática descrita acima, 2 envolvendo toda a escola e 1 voltado apenas para as turmas do primeiro segmento ensino fundamental.

¹⁴ A SME/DC prevê em seu calendário anual a disponibilização de cinco dias, seguidos ou alternados, no primeiro bimestre letivo, para o planejamento de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo do ano.

O nosso primeiro grupo de estudos teve como tema o trabalho com alunos com deficiência no contexto da escola regular. Aconteceu em horário integral e foi pensado para os professores do primeiro e do segundo segmento. Iniciamos com a apresentação de um vídeo sobre diferença¹⁵, em seguida, partimos para uma dinâmica, cuja proposta foi descrever a escola que temos e a escola que queremos. Posteriormente nos organizamos em grupos de trabalho.

Solicitamos aos professores presentes que se dividissem em três grupos para discussão do texto “Os desafios da Educação Inclusiva: foco nas redes de apoio”¹⁶. Esse texto foi desmembrado em três subtítulos: 1- O contexto histórico da política educacional inclusiva; 2- O que significa ter um projeto pedagógico inclusivo?; 3- Flexibilização e adaptação curricular a favor da aprendizagem. Após a discussão em pequenos grupos, propusemos um debate maior, no qual cada professor foi convidado a compartilhar suas impressões sobre a leitura e realizar considerações sobre a exposição dos colegas.

No momento seguinte, a equipe de orientação educacional e pedagógica propôs uma conversa sobre a situação da escola em relação à inclusão escolar. Após esse momento, pequenos grupos receberam a incumbência de sintetizar suas ideias e registrar por escrito, pois um dos objetivos das deliberações era levar a temática para o PPP de nossa escola, em busca da construção de um compromisso coletivo e condizente com nossas crenças e objetivos. Além disso, buscávamos a definição de procedimentos que possibilitassem alcançar os objetivos traçados.

No encontro, surgiram ideias referentes ao conhecimento que devemos ter sobre os nossos alunos em busca do planejamento de atividades que contemplem de fato suas necessidades. Alguns professores pontuaram a importância da parceria entre Educação Especial e ensino regular em busca de ações conjuntas para o desenvolvimento desses alunos. Houve diferentes sugestões de procedimentos, como a organização de “redes de apoio” e a flexibilização de práticas e do currículo. Dessa maneira, centralizaram-se questões referentes a ações a serem realizadas em busca de viabilizar o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência no contexto da nossa escola, direcionando a discussão para os saberes-fazeres necessários para que o processo de ensino e aprendizagem desses alunos fosse movido do campo da impossibilidade.

¹⁵ Festa nas nuvens - <https://www.youtube.com/watch?v=pktG7AJRL8k>

¹⁶ <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>.

O primeiro subtítulo não consta no texto original, foi criado pela equipe de orientação para organização dos grupos de trabalho.

Todavia, em diferentes abordagens sobre o ensino e a aprendizagem do aluno com deficiência no contexto da nossa escola, nas falas do grupo de professores, apareciam sinalizações sobre a falta de conhecimentos necessários para caminhar nessa direção. A sensação de insuficiência na formação profissional esteve presente desde o início.

Kobayashi e Laplane (2010, p. 80) apontam que a formação do professor no decorrer da história da educação privilegiou uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem e valorizou a utilização de uma metodologia de ensino única para todos os alunos. Assim, “por muito tempo vigorou a ideia de que haveria um processo de ensino-aprendizagem normal e outro especial, próprio dos alunos deficientes, que precisavam de intervenções diferentes”. De acordo com as autoras, essa visão dicotômica da prática pedagógica e das possibilidades de aprendizagem dos alunos é a primeira dificuldade a ser superada na implementação da Educação Inclusiva, pois, nessa perspectiva:

[...] os professores do ensino regular não têm preparo adequado para atuarem com alunos com deficiências e grande parte dos professores do ensino especial tem pouco a contribuir com as ações pedagógicas desenvolvidas no ensino regular, devido ao fato de centrarem sua atuação profissional na atenuação dos efeitos peculiares de diversas deficiências (p.80).

As autoras citadas acima nos lembram de que a própria LDB (BRASIL, 1996) aponta que um ensino de qualidade para alunos com deficiência envolve dois tipos de formação profissional docente: professores do ensino regular com o mínimo de conhecimento sobre as necessidades desses alunos e professores especialistas para o atendimento direto aos alunos, ou para o apoio ao trabalho realizado pelos professores das classes regulares.

Nesses apontamentos encontramos fundamento para as constantes sinalizações de despreparo para a atuação na perspectiva educacional inclusiva. Segundo o estudo apresentado pelas autoras, existe um histórico na formação de professores que apresenta uma visão limitadora em relação a metodologias voltadas para o recebimento de alunos com deficiência em uma sala de aula regular (KOBAYASHI; LAPLANE, 2010). E, em nossa escola não era diferente, eram várias as falas sobre a falta de preparo para o trabalho com esses alunos.

Ainda no primeiro semestre do ano de 2018, realizamos um outro grupo de estudos, também em horário integral e envolvendo os professores do primeiro e do segundo segmento, para discussão das metas 2, 4 e 10 do Plano Municipal de Educação. Como a meta 4 trata sobre a Educação Especial e Inclusiva, mais uma vez aproveitamos o espaço para reflexão sobre a temática e a busca de elementos para construção de nossas ações.

Os objetivos traçados nesses grupos de estudos, através de atas escritas e do preenchimento de formulários, foram organizados e atualmente fazem parte do PPP da escola.

A partir dessa mobilização, definiram-se as seguintes ações:

- a. Promover encontros periódicos de planejamento entre professores da classe regular, professores do AEE e equipe pedagógica.
- b. Obedecer à resolução de matrícula, que determina que poderá haver redução de até 10% do quantitativo de alunos por ano de escolaridade nas turmas que tiverem um ou mais alunos com deficiência.
- c. Envolver a comunidade escolar em busca de uma educação que atenda a necessidade de todos os alunos.
- d. Promover o desenvolvimento de redes de apoio envolvendo alunos, pais, professores e equipe pedagógica.
- e. Promover adequação curricular de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos. (EMMCM, 2019, p. 15).

Ainda em 2018, com o objetivo de fomentar a promoção das adequações curriculares de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, a equipe de orientação educacional e pedagógica optou por reproduzir a publicação do Caderno Práticas Educativas: adaptações curriculares (UNESP, 2008), produzido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). O propósito da disponibilização do material foi subsidiar os professores sobre a temática, para posteriormente propor ações mais efetivas em relação às adequações curriculares.

Nesse processo, entre os meses de agosto e setembro de 2018, disponibilizamos o material para todos os professores da unidade escolar com alunos matriculados com deficiência em classes regulares e para as professoras do AEE, somando um total de trinta e nove professores. Devido à escassez de recursos, o material foi dividido em unidades. Inicialmente disponibilizamos as unidades I (A Educação Inclusiva: o movimento para reorganização da escola) e II (A flexibilização do ensino). Posteriormente, disponibilizamos a unidade III (Proposta de adaptação curricular).

O material foi entregue juntamente com um resumo das deliberações, lembrando a motivação da iniciativa. Nesse texto, tratávamos sobre as reflexões anteriores e as ações definidas em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências em busca de uma escola mais justa e inclusiva. Intitulamos a iniciativa como “PPP em ação: promover adequações curriculares de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos”.

Planejávamos que o material distribuído fosse utilizado no grupo de estudos agendado sobre adaptações curriculares, como espaço para troca de impressões em relação aos textos. No entanto, o grupo de estudos foi suspenso devido aos longos períodos de greve, que chegaram a totalizar 45 dias no ano de 2018.

A realização de encontros periódicos de planejamento entre professores do ensino regular, professores do AEE e equipe de orientação foi outra ação definida como necessária

para avançarmos em direção a uma escola mais inclusiva. Com esse propósito, no dia 17 de setembro de 2018, realizamos grupos de estudos em meio horário. O grupo foi intitulado “PPP em ação: promover encontros periódicos de planejamento entre professores da classe regular, do AEE e equipe pedagógica”. Para esse momento foram convidadas apenas professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental com alunos matriculados com deficiência na classe regular e no AEE. Os professores do segundo segmento do ensino fundamental não foram incluídos na proposta devido à dificuldade para reuni-los, em função da diversidade e incompatibilidades de horários.

Nesse ano, não demos continuidade aos grupos em meio horário. Como já foi descrito, anualmente temos previsto em calendário quatro grupos de estudos em horário integral, os grupos em meio horário dependem de negociação com a direção da escola. Portanto, devido às dificuldades enfrentadas para o cumprimento dos dias letivos, as ações voltadas para pensar a nossa prática pedagógica foram novamente interrompidas.

Como afirmado anteriormente, nós, servidores da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, vivíamos um momento de grande instabilidade, os atrasos salariais e ataques políticos eram constantes, o que perdura até os dias atuais. A educação sofre com a falta de recursos materiais e de funcionários. Na época, muitos professores relatavam falta de recursos financeiros para se deslocarem até as escolas e arcarem com despesas básicas. Além disso, as alterações efetivas no plano de cargos e salários ocasionaram perdas salariais drásticas em um período curto de tempo.

Em função das questões relatadas acima, a Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias vivia (e vive até hoje) um clima de constante insegurança. Assim, no dia 11 de setembro de 2018, teve início mais um período de greve dos servidores da educação no município. O grupo de estudos em meio horário, programado para as professoras do primeiro segmento do ensino fundamental e para as professoras do AEE, já estava agendado e os bilhetes já haviam sido entregues. Do grupo de oito professoras que deveriam participar, três não aderiram à greve e já haviam enviado os bilhetes, duas retornaram da greve no dia agendado para o grupo e uma foi apenas para participar da reunião.

A atividade foi desenvolvida no primeiro e no segundo turno. No turno da manhã, estiveram presentes três professoras do ensino regular, uma professora do AEE e duas orientadoras pedagógicas. No turno da tarde, estiveram presentes duas professoras do ensino regular e duas orientadoras pedagógicas.

Definimos como objetivos iniciais do grupo a apresentação dos Protocolos de Trabalho da Educação Especial adotado na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias;

espaço para diálogo entre as professoras do AEE e da classe regular; apresentação de uma proposta de sequência didática com sugestões de diferentes possibilidades de intervenção.

Ao longo do encontro, as professoras relataram as estratégias pedagógicas que vinham desenvolvendo com os seus alunos, frisando dificuldades e avanços. Também, expuseram que sentiam falta de iniciativas voltadas para formação profissional, pontuando que a falta de formação gerava insegurança ao trabalho pedagógico com os alunos com deficiência. Nesse contexto, mais uma vez, as intervenções em curso e os sentidos construídos a partir delas tinham como efeito a demanda por novas ações, movendo a engrenagem do nosso processo e colocando em pauta a necessidade de espaços voltados para formação continuada em serviço. Assim, combinamos a realização de outro encontro, que acabou não acontecendo devido às limitações do calendário em função das questões sinalizadas acima.

Vale destacar que no ano de 2018, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) e comecei a fazer parte do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferença (GEDH). Diante das condições vivenciadas em meu ambiente de trabalho, surgiu o desejo de transformar essa trajetória que vínhamos percorrendo em objeto de uma pesquisa acadêmica. Compartilhei meu desejo com um grupo de professores e com a equipe de orientação educacional e pedagógica da escola, que viu nessa proposta uma importante possibilidade para o estabelecimento de espaços de formação para atuação na perspectiva educacional inclusiva conforme o anseio do grupo.

Como nas etapas anteriores, na imagem abaixo, buscamos sintetizar o processo de ressignificação de alguns conceitos e os efeitos dessa ressignificação no contexto da escola no ano de 2018.

Quadro 6 - Sentidos e efeitos em 2018



Fonte: A autora, 2020.

A mobilização em torno do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, entre os anos de 2016 e 2018, fez com que avançássemos em busca de novas perspectivas em relação às demandas desses alunos no contexto de nossa escola. A partir das ações promovidas nesses anos, as estratégias, que se concentravam prioritariamente em uma perspectiva médica, começaram a ganhar contornos voltados para esfera pedagógica. Nessa dinâmica, foi possível observar um processo de ressignificação a partir das ações fomentadas pela equipe de orientação educacional e pedagógica em busca de uma escola sensível às demandas geradas pelas políticas inclusivas.

Assim, as falas que destacavam a impossibilidade de trabalhar com os alunos com deficiência, começaram a ceder espaço a questionamentos sobre a viabilização do trabalho com esses alunos, motivando uma busca por espaços para reflexão, diálogo e planejamento sobre essa temática. Esse processo de ressignificação teve como efeito a problematização de estratégias que geravam insatisfação no contexto da escola e não contribuíam de fato para o enfrentamento de nossas dificuldades, evidenciando a necessidade de diálogo e reflexão para a construção de práticas comprometidas com as demandas de todos os alunos e atendam aos anseios de seus sujeitos. A mobilização realizada nesses anos colocou em evidência a demanda por uma formação continuada que auxiliasse a escola a lidar com as demandas de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, tornando possível a iniciativa desenvolvida em 2019.

Percebemos a implementação da proposta de formação continuada em serviço, como efeito de uma mudança na maneira de significar as estratégias voltadas para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Assim, no ano de 2019, demos continuidade ao processo voltado para a construção de práticas pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, como veremos no capítulo a seguir.

4 ANO DE 2019: PROBLEMATIZANDO OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO CONTEXTO DA EJA

Neste capítulo, buscaremos lançar mais uma vez o olhar sobre os sentidos e efeitos produzidos pelas ações voltadas para o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência. Porém, nessa etapa da pesquisa, estaremos restritos ao trabalho desenvolvido junto ao grupo de professoras dos anos iniciais da EJA e a uma professora do AEE, além da equipe de orientação educacional e pedagógica. Para tanto, traremos o caminho teórico-metodológico percorrido nesta etapa da pesquisa, além da análise dos dados construídos. No processo de análise dos dados, buscaremos dar visibilidade analítica ao processo de formação das professoras, a fim de viabilizar a construção de processos de ensino e aprendizagem com os alunos com deficiência no contexto de nossa escola. Entendendo esses grupos como espaços de reflexão e mediação entre as profissionais envolvidas na proposta.

O primeiro passo do processo de investigação foi a organização da proposta de formação continuada em serviço, a partir da análise dos sentidos e dos efeitos do trabalho desenvolvido nos anos anteriores. Contudo, o trabalho de intervenção foi sendo estruturado e redimensionado ao longo do processo de investigação. Assim, antes de adentrarmos na construção da proposta de formação e na análise dos dados, descreveremos o desenho metodológico desta etapa da pesquisa.

Ao todo foram realizados 10 encontros, conforme será detalhadamente descrito a seguir. O registro dos encontros aconteceu por meio de áudio gravações e diário de campo, sendo que 1 foi registrado exclusivamente no diário de campo e o restante foi registrado em áudio gravação e diário de campo. A partir do segundo encontro, o diário de campo passou a ser utilizado apenas para o registro de combinados e ações futuras.

Em relação as áudio gravações, principalmente nas primeiras gravações, houve demonstrações de preocupação pelas professoras em relação ao registro de suas falas. Tal preocupação foi percebida devido à regulação que as professoras faziam para evitar termos ou colocações consideradas por elas inadequadas. Nesse sentido, foi necessário esclarecer para as participantes que não deveriam se preocupar com erros ou acertos. Ao longo do processo, as manifestações de preocupação diminuíram ou desapareceram em tom descontraído.

Os registros em diário de campo foram realizados sempre posteriormente a realização de cada encontro, principalmente em função da utilização desse instrumento para o planejamento ou revisão da dinâmica proposta para os encontros seguintes. No entanto,

somente após a realização do último grupo de formação continuada em serviço iniciamos o processo de transcrição das áudio gravações.

Os áudios foram transcritos diretamente para o computador, onde foi organizado um arquivo com a indicação da data do grupo transcrito e a descrição do que havia sido proposto para o encontro. Nesse processo contamos com o apoio dos registros do diário de campo.

A partir da pré-análise realizada no decorrer das transcrições, tendo como foco o objetivo do estudo, tomamos como base o conteúdo transcrito e o referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa para a construção das categorias de análise a partir dos temas que observamos como centrais, sendo estes: 1- Relação entre teoria e prática; 2- Condições para realização do trabalho docente; 3- Construção de propostas pedagógicas; 4- Práticas pedagógicas.

Após a definição das categorias para análise dos dados, voltamos ao diário de campo e as e transcrições dos áudios em busca de trechos que nos ajudassem a dar visibilidade analítica aos aspectos destacados nas categorias definidas. Assim, os dados foram sendo construídos alinhados com o referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa para composição dos textos que fazem parte da análise deste estudo. Nesse processo, inicialmente voltamos nosso olhar para categorias definidas para análise do material construído e, a partir desse olhar, buscamos em nosso referencial teórico reflexões que nos ajudassem na composição de nossas análises.

Nas seções seguintes, explicaremos com maiores detalhes os fatores que influenciaram o processo de organização dos grupos e organização da dinâmica e conteúdo dos encontros.

4.1 Implementação do trabalho de formação continuada em serviço

4.1.1 Organizando o grupo

Em 2019, após a aprovação da pesquisa pela SME/DC (Anexo A), iniciamos as negociações sobre a forma de funcionamento dos grupos de estudos. Inicialmente, a proposta tinha como público alvo os professores do primeiro e segundo segmento do ensino fundamental. Contudo, a dificuldade de reunir os professores do segundo segmento devido às limitações na grade horária dificultou o planejamento das atividades com esses profissionais. Posteriormente, houve a definição de que os encontros aconteceriam com os professores do primeiro segmento do ensino fundamental, em meio horário, como o grupo de estudos realizado em outubro de 2018. As atividades seriam realizadas no primeiro e no segundo

turno, porém, mais uma vez, os planos foram frustrados devido à dificuldade de encontrar uma alternativa para que os alunos não perdessem aulas durante a realização dos grupos de estudos.

Diante dos obstáculos mencionados acima, encontramos como alternativa a realização dos grupos de estudos com as professoras do primeiro segmento da EJA de nossa unidade de ensino, devido à maior autonomia em relação à flexibilização de horários e também pela percepção do aumento da presença de alunos com deficiência nessa modalidade. Embora esse grupo de profissionais não tenha aparecido como uma prioridade no processo desenvolvido até o momento, participou de parte das atividades mencionadas anteriormente, como os grupos de estudos e a disponibilização de material.

Após a definição de que as professoras dos anos iniciais da EJA e do AEE receberiam a autorização para participar da proposta, a ação seguinte foi entrar em contato com as essas professoras a fim de apresentar a proposta da pesquisa. Com essa finalidade, organizamos um resumo, contendo o título do trabalho, objetivos, estrutura da pesquisa de campo e uma proposta de cronograma. As professoras foram informadas individualmente sobre as etapas e objetivos da pesquisa e convidadas a para um encontro coletivo para troca de impressões. Todas as professoras demonstraram interesse diante do que foi proposto.

Dessa maneira, iniciamos a realização dos grupos de estudos em julho de 2019, com um grupo de 5 professoras que lecionavam em turmas do primeiro segmento da EJA e 2 professoras que lecionavam no AEE, além de três integrantes da equipe de orientação educacional e pedagógica, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 7 - Participante da pesquisa de campo

NOME	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO NA ESCOLA	SIGLA NOS EPISÓDIOS ¹⁷
Daiane	Graduação em Pedagogia.	Etapa I EJA	P CR F
Monique	Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Especialização em Literatura Brasileira; Especialização em Supervisão Escolar; Especialização em Orientação Educacional.	Etapa I EJA	P CR D
Maria	Graduação em Assistência social e Especialização em Gestão escolar Integrada e Práticas Pedagógicas.	Etapa II EJA	P CR C
Débora	Graduação em Pedagogia. Graduação em História (Em curso).	Etapa III EJA	P CR B
Julia	Graduação em Pedagogia.	Etapa III EJA	P CR A
Camila	Licenciada em Educação física; Especialização em Psicomotricidade.	AEE	P AEE K
Luana	Graduação em Pedagogia; Especialização em Orientação Educacional; Especialização em neuropsicopedagogia e AEE (Em curso).	AEE	P AEE G

¹⁷ Essas siglas foram utilizadas para identificar a fala das professoras nos episódios trazidos na análise dos dados.

Fabiana	Graduação em Pedagogia Mestrado em Educação	OE	OE H
Claudia	Graduação em Pedagogia; Graduação em Língua Portuguesa.	OP	OP I
Laura	Graduação em Pedagogia Especialização em Orientação Educacional e pedagógica Especialização em Educação Especial e Políticas de Inclusão.	OP	OP J

Fonte: A autora, 2020.

Ao longo do processo, tivemos que lidar com a reestruturação de turmas, com a troca de professores, além de uma pressão constante em relação ao horário de encerramento das atividades. Iniciamos os encontros com duas turmas de etapa I, uma turma de etapa II e duas turmas de etapa V. No entanto, logo no primeiro grupo de formação foi sinalizada, por parte das professoras, uma reestruturação nas turmas. Uma das professoras presentes informou que entraria em licença maternidade no próximo mês e fora informada pela direção da escola que uma das professoras das turmas da etapa I assumiria sua turma da etapa V. Para, tanto, uma das turmas de etapa I seria fechada e os alunos migrariam para a outra turma.

As duas professoras do AEE foram convidadas a participar das atividades, ambas concordaram. Todavia uma das professoras desistiu devido ao horário em que aconteceriam os encontros. A professora exerce suas atividades nos turnos da manhã e da tarde, para participar precisaria aguardar das 17:30 até às 20:00 horas. A outra professora estava na mesma situação, mas, como mora no bairro em que se localiza a escola, optou por participar.

No terceiro encontro, logo que retornamos do recesso escolar, tivemos outra troca de professora na turma da etapa I. A professora que era regente dessa turma foi assaltada na rua da escola e, por esse motivo, entrou em licença médica e posterior Licença especial¹⁸. De acordo com os relatos da professora, a abordagem dos bandidos foi muito truculenta, fazendo com não pense em voltar a dar aulas na escola.

Por esse motivo, a professora do AEE assumiu também a turma de primeiro ano em regime de aula extra. Todavia a professora permaneceu aproximadamente dois meses com a turma, pois a SME enviou um professor para assumir a vaga. O novo professor optou por não participar da proposta de formação. Assim, nosso grupo seguiu com a participação de quatro professoras.

Um outro aspecto a ser destacado foram as dificuldades em relação ao horário de encerramento dos encontros, pois, frequentemente, precisávamos encerrar antes do tempo

¹⁸ O Estatuto do servidor público de Duque de Caxias (LEI Nº 1506 DE 14/1/2000) previa que, após cada quinquênio de efetivo exercício, o servidor teria o direito de requerer licença especial de 3 (três) meses, com o vencimento e vantagens de seu cargo efetivo. Esse direito foi revogado (pela Lei nº 2966/2019).

previsto pela necessidade de fechar a escola. Geralmente éramos as últimas a sair, sempre depois do alerta do dirigente de turno.

4.1.2 Organizando o conteúdo dos encontros

O conteúdo dos encontros foi selecionado a partir das informações recuperadas na primeira fase da pesquisa e das demandas identificadas no decorrer dos encontros do grupo formado em 2019, com as professoras da EJA e do AEE.

Um dos elementos importantes em relação à ideia inicial dos encontros de formação dizia respeito às ações definidas coletivamente como necessárias para que a escola avançasse em relação à educação dos alunos com deficiência, que atualmente fazem parte do nosso PPP. Assim, nesse segundo momento, buscávamos uma estrutura que atendesse a essas sinalizações.

Uma das ações que consta no PPP, assim como nas diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), diz respeito à viabilização do trabalho conjunto entre ensino regular e atendimento especializado. A outra ação, também sinalizada no PPP como necessária para avançarmos em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, é a promoção da organização curricular de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos.

Com base nesses tópicos, projetamos uma estrutura que foi proposta às professoras como pauta da formação continuada em serviço. Essa estrutura consistia na utilização de textos que abordassem temáticas relevantes para o nosso estudo e na elaboração do Roteiro Investigativo e do PEI, com o foco em um aluno.

Assim, em nosso primeiro encontro, a principal estratégia prevista era a implementação do Protocolo de Trabalho da Educação Especial proposto pela SME/DC (Roteiro investigativo e PEI). A opção por esse documento estava relacionada tanto aos objetivos referentes à organização curricular, quanto ao trabalho conjunto entre ensino regular e especializado.

Ainda desse encontro, trago duas falas que foram importantes para a organização dos encontros subsequentes:

P CR D: - É importante que esses alunos tenham laudo. Assim, terão direito a terminalidade escolar. É a melhor opção para os alunos que não aprendem. Ficam anos e anos na escola. Na EJA, a maioria não tem laudo e fica repetindo.

P CR A: - Os alunos com deficiência não aceitam fazer atividades diferenciadas, querem fazer as mesmas atividades que o restante da turma, mas não conseguem. Por isso, acabamos sem opção, eles copiam sem entender.

Essas falas foram destacadas por apresentarem duas questões que já haviam surgido em outros momentos nos anos anteriores e que foram importantes para avançarmos no processo de mobilização em relação à escolarização dos alunos com deficiência no contexto de nossa escola. A primeira fala retoma o pensamento de que o laudo médico é capaz de resolver os problemas em relação à educação desses alunos, na medida em que garante a aprovação (prática predominante na escola) ou mesmo a terminalidade específica, como previsto na atual LDB (BRASIL, 1996).

A segunda fala destacada coloca em evidência a necessidade de práticas pedagógicas adequadas à diversidade presente nas salas de aula. Nesse encontro, foram recorrentes os relatos das professoras sobre a dificuldade de realizar tarefas com seus alunos com deficiência devido à resistência desses alunos para realizar atividades diferentes das que eram propostas para o restante da turma, como é possível observar no trecho destacado. Nesse processo, a maioria das professoras afirmou recorrer a atividades voltadas para alfabetização no ensino regular, por acreditarem que somente com essas atividades, muitas vezes sem relação com o que vinha sendo proposto aos demais alunos, é que seria possível a participação dos alunos com deficiência em suas aulas. Considerando essa problemática, percebemos ser necessário o trabalho com propostas pedagógicas que tivessem como objetivo o desenvolvimento de aulas nas quais todos os alunos tivessem a possibilidade de participar. Nesse contexto, entendemos que o trabalho com sequências didáticas seria uma metodologia apropriada à proposta.

De acordo com Zabala (1998, p. 18), a sequência didática é composta por “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos”. O planejamento de uma sequência didática envolve atividades nas quais os conteúdos sejam propostos de maneira significativa, relacionados a aspectos que tenham relevância para o grupo, bem como atividades voltadas para verificação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos novos conteúdos de aprendizagem. Além disso, é necessária a adequação das atividades às demandas de aprendizagem dos alunos e a realização de avaliações que tenham como finalidade intervenções adequadas ao desenvolvimento de cada um.

Diante das dificuldades manifestadas tanto na primeira fase da pesquisa, como no primeiro encontro realizado, entendemos a necessidade de desenvolver uma proposta que não se restringisse à implementação do Protocolo de Trabalho da Educação Especial adotado na Rede de Ensino, mas que entendesse esse documento como uma etapa que auxilia a identificação e planejamento de atividades adequadas às demandas dos alunos com deficiência. Assim, nossos encontros passaram a ter como balizadores três eixos em torno dos quais giraram nossas reflexões: material teórico-metodológico sobre as temáticas sinalizadas, o Protocolo de Trabalho da Educação Especial e a sequência didática enquanto estratégia de trabalho pedagógico. Além disso, apesar de as ações visarem atingir a todos os alunos, definimos que cada professora elegeria um aluno para a implementação do Protocolo de Trabalho da Educação Especial. Essa foi a estratégia metodológica adotada para encaminhamento dos grupos de estudo.

Ao todo foram realizados 10 encontros com duração variou entre 1 hora e 1 hora e trinta minutos. Os três primeiros encontros tiveram início às 19:30, depois passaram a acontecer a partir das 20:00 horas. Para esses encontros foi prevista a seguinte dinâmica:

Quadro 8 - Organização dos encontros de formação continuada em serviço

DATA	ATIVIDADE
1º encontro	Apresentação da proposta; troca de ideias; definir temas e dia dos encontros; montar casos.
2º encontro	Entendendo o Protocolo de Trabalho da Educação Especial adotado na Rede Municipal de Duque de Caxias; Texto: Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual (Carla Fernanda Oliveira de Siqueira; Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro, Márcia Marin Vianna; Suzanli Estef da Silva; Annie Gomes Redig).
3º encontro	Impressões sobre o texto; Análise do Roteiro investigativo e do PEI adotados pela SME/DC; Proposta da sequência didática “rótulos”.
4º encontro	Devolutiva da sequência didática /PEI; Texto: Deficiência, direitos humanos e justiça (Debora Diniz, Lívia Barbosa e Wederson Rufino dos Santos).
5º encontro	Impressões sobre o texto; Roteiro, PEI, Planejamento; Texto: Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual? (Regina Célia Linhares Hostins; Valéria Brecher Tretin).
6º encontro	Troca sobre atividades desenvolvidas / andamento do PEI; Sequência didática “receita”.
7º encontro	Sequência didática na EJA / Algumas reflexões sobre a alfabetização: (re)pensando práticas (Marcelle Pereira Rodrigues).
8º encontro	Troca sobre atividades desenvolvidas; Texto: Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática (Adriana Regina Sanceverino)
9º encontro	Avaliação e Planejamento na EJA (Kátia Mamede); Texto: Trabalhando com a educação de jovens e adultos: Avaliação e Planejamento - Caderno 4, MEC.
10º encontro	Encerramento / 4º Conselho de classe

Fonte: A autora, 2020.

O cronograma acima foi reestruturado durante o curso do processo. As questões que foram determinantes para as alterações realizadas dizem respeito a demandas surgidas ao longo dos encontros, como necessidades relacionadas ao calendário escolar e a medidas de segurança devido à fragilidade da comunidade nesse aspecto. Assim, por exemplo, houve a necessidade de redução na carga horária devido a uma decisão da direção de iniciar os grupos meia hora mais tarde, bem como a necessidade de encerrar o turno mais cedo devido à violência local. Outro exemplo foram os encontros cancelados devido ao agendamento das avaliações nas mesmas datas, pois nesses dias as turmas saem mais cedo, e, por medida de segurança, todos buscam sair juntos, o que gerou uma modificação no planejamento inicial que previa 14 encontros.

Isto posto, tomando como base o referencial teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, na etapa seguinte, apresentaremos as análises realizadas a fim de dar visibilidade aos sentidos e efeitos que foram construídos ao longo do processo de formação continuada em serviço. Contudo, antes de entrarmos nas análises, retomamos aqui as categorias de análise que foram elencadas e as seções definidas a partir dessas categorias:

Quadro 9 - Categorias de análise dos dados

CATEGORIAS	SEÇÕES
Relação entre teoria e prática	A relação entre teoria e prática na formação continuada em serviço para a atuação na perspectiva inclusiva
Condições para realização do trabalho docente	O Protocolo da Educação Especial: analisando as condições para desenvolvimento do trabalho pedagógico
Construção de propostas pedagógicas	Sequência didática como estratégia pedagógica para o trabalho com o aluno com deficiência
Práticas pedagógicas	Práticas pedagógicas: efeitos da formação continuada em serviço

Fonte: A autora, 2020.

Nas seções seguintes, buscaremos apontar os sentidos e efeitos produzidos ao longo dos grupos de formação continuada em serviço em busca de um movimento de ressignificação em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência no contexto de nossa escola. Nesse contexto, reforçamos a importância dos processos de mediação entre os sujeitos envolvidos na proposta.

4.2 A relação entre teoria e prática na formação continuada em serviço para a atuação na perspectiva inclusiva

As falas em relação à falta de conhecimento para o desenvolvimento de práticas que dessem conta das demandas dos alunos com deficiência sempre foram marcantes ao longo do nosso processo de formação com os professores da escola. Em muitos momentos, essa falta era apontada como justificativa para o pouco investimento em seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, embora houvesse declarações de concordância com as políticas que determinam a matrícula desses alunos nas escolas regulares, permaneciam as queixas por não saber como fazer o trabalho pedagógico junto a eles.

Dessa maneira, em nossos grupos de formação continuada em serviço, foi imprescindível um olhar voltado para um referencial teórico-metodológico que nos ajudasse a refletir sobre as necessidades sinalizadas. Esse referencial, todavia, precisaria ser formado mediante o discurso das professoras sobre suas dúvidas, experiências e expectativas. Embora já tivéssemos alguns dados construídos na primeira fase da pesquisa, o recorte no público, que passou a se restringir às professoras dos anos iniciais da EJA e do AEE, exigia uma seleção de textos e propostas em consonância com as demandas e práticas desse grupo.

Kobayaski e Laplane (2010) apontam a precariedade dos cursos de licenciatura em relação a currículos que capacitem para uma prática pedagógica que atenda às perspectivas das políticas inclusivas. De acordo com os dados apresentados pelas autoras, poucos cursos de licenciatura propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à Educação Especial. Dessa maneira, oferecem uma formação que:

Não possibilita o aprofundamento teórico dos temas de educação especial e não oferece subsídios para que os professores atuem com os alunos com deficiência. Essa constatação é coerente com os achados de sala de aula, os depoimentos dos professores e com suas demandas constantes de formação, os quais remetem à necessidade de procurar modos de complementar a formação teórico-metodológica pela via da formação em serviço (p.81).

Alcântara (2014) defende que um dos principais pontos que merecem destaque na construção de práticas pedagógicas que atendam a necessidade dos alunos com deficiência é a busca pela relação entre teoria e prática, destacando a necessidade de uma relação dialética entre ambas e a importância da construção de ações teoricamente sustentadas no exercício do magistério. Nesse sentido, a autora aponta o potencial das propostas de formação continuada em serviço, sinalizando a potência da teoria quando entrelaçada às necessidades observadas no cotidiano da escola.

Na mesma direção, Pinheiro (2015, p. 67) aponta a necessidade de os professores se apropriarem de conhecimentos teóricos, de atitudes e de posturas que lhes permitam compreender as complexas situações de ensino e de aprendizagem, argumentando que “[...]”

garantir a inclusão é também propiciar aos professores, formação para trabalhar com esses alunos”.

Em consonância com essa visão, elaboramos propostas teórico-metodológicas que buscaram dialogar com as questões que surgidas ao longo dos encontros. Assim, o primeiro contato com o Protocolo da Educação Especial se deu no segundo encontro, que ocorreu em 17 de julho de 2019, quando foi apresentada a estrutura do documento sob o título “Entendendo o Protocolo da Educação Especial de Duque de Caxias”. O material, elaborado por uma das orientadoras pedagógicas, buscava facilitar a compreensão das etapas do protocolo e dos termos centrais em sua estrutura, como: comportamento adaptativo, habilidade conceitual, funcionalidade acadêmica, habilidades práticas e sociais.

Durante esse processo, foi possível observar a predominância de falas sobre a extensão do documento, a complexidade dos termos utilizados e a carência de tempo para se dedicar a eles, como observamos nos trechos abaixo.

P CR F: - A proposta é interessante. A questão é ter tempo para esses documentos diante de tudo que precisamos dar conta. Talvez fosse mais fácil nas turmas do diurno em que os pais são mais presentes e podem ajudar.

P CR B: - Tomara que a rede repense e coloque uma coisa prática. Parece que eles não têm noção das atividades, como adaptar atividades diferenciadas, aí eles jogam essa coisa bem confusa. Porque, pensa comigo [...] o que era para ser o PEI, ele era para ser um bloco de ações para você desenvolver diretamente com o aluno. DECN, referencial, diretriz, não sei o que... Por que não tem para o PEI? Porque nunca ninguém fez. Aí chega nas escolas para os professores fazerem um mundarel de folhas, mas chegar com atividades mesmo... Aí eles alegam aquela frase que eu adoro: nós não podemos dizer o que fazer, porque cada aluno tem sua realidade. Eu adoro essa frase, por que cada aluno tem uma realidade em tudo lugar, até o dito normal. Mas aí, para o especial, eles deixam aberto, porque eles não podem limitar. Ou seja, ninguém faz nada de concreto e diz para a gente preencher esse raio desse documento.

Na primeira fala destacada, é possível observar uma preocupação com a possibilidade de os documentos apresentados representarem um aumento em relação às demandas com as quais as professoras precisam lidar para a realização de sua prática profissional. Nesse momento, essa preocupação pareceu mais importante do que as possibilidades apontadas através da proposta de formação continuada, levando a professora a sugerir que a proposta seria mais viável com as turmas do ensino regular. Todavia, como pudemos observar anteriormente nesse estudo, são poucos os espaços voltados para formação dos profissionais que atuam nas classes de EJA. De acordo com Carvalho (2006), esse problema aumenta quando o foco do estudo é o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência,

sendo raras as discussões sobre as práticas voltadas para o trabalho com alunos com deficiência nessa modalidade de ensino, o que reforça a importância de iniciativas de formação continuada voltada para essa perspectiva.

Já a segunda fala, reforça o anseio por reflexões teórico-metodológicas voltadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às demandas dos alunos com deficiência no contexto do ensino regular. Além de pontuar a necessidade de um maior conhecimento sobre a proposta do PEI e a função do professor na elaboração desse documento.

Nesse processo, foi importante esclarecer que não existe um modelo único de planejamento educacional individualizado, mas utilizaríamos o proposto em nossa Rede de Ensino. Dessa forma, era preciso não confundir as críticas à estrutura adotada na Rede com a proposta em si, ficando clara a demanda por uma discussão mais ampliada em relação ao tema. Assim, no encontro seguinte trabalhamos com o texto: “Planos de ensino individualizado na escolarização de alunos com deficiência”.

O texto foi proposto inicialmente pela percepção da necessidade de aprofundar a compreensão em relação ao PEI, mas acabou por promover um debate sobre diferentes questões presentes em nosso contexto. Sendo perceptível a busca por conexões entre a leitura e elementos do cotidiano da escola. Assim, a partir do texto, entraram em voga questões como essas que aparecem nas falas e nos diálogos entre as professoras:

- A necessidade de conhecer nossos alunos para atender suas demandas de ensino

P CR F: - É isso que acontece porque a gente não busca conhecer o aluno [...] Mas para isso é preciso ter aquele olhar pesquisador. Ir lá na pasta do aluno. Estudar tudo que ele já passou, ler os relatórios. Então quer dizer, esse olhar é que às vezes a gente não tem. Às vezes não, quase nunca. Você só faz quando o aluno está te dando problema, que você vai lá buscar a história de vida dele. Fora isso o professor não tem o hábito de ir atrás, não lê nada daquilo que os outros professores escreveram.

- A necessidade de diálogo entre os professores

P CR F: - Ele evoluiu. Só que o outro professor que está pegando, por não fazer a leitura anterior dele, por não pesquisar a vida pregressa dele, entende que você passa um aluno que não sabe nada. Como é que ela mandou esse aluno para mim? Não é isso gente?

P CR C: - É verdade, funciona assim mesmo [...] eu sempre pergunto ao colega como é o aluno, independente de ler o relatório dele ou não. Acho que o relatório é uma boa indicação.

- Educação conteudista¹⁹

P CR F: - Quando você conhece a história do aluno você tem outro olhar. Você fala caramba, ele passou por tudo isso?

P CR C: - Mas quem é da linha conteudista não está preocupado com a história do aluno.

P CR F: - Então, por que ele não é preparado para isso. Eu acho que esses centros de estudos de vocês [...] poderiam ser para isso.

P CR D: - A própria avaliação deveria ser revista, porque, se é cobrado nota, se é cobrado teste, se é cobrado trabalho...

P CR C: - Mas você pode dar nota, teste e trabalho sem ser conteudista.

A partir das falas destacadas acima, é possível observar um processo de reflexão sobre a necessidade de conhecer os alunos para o planejamento de propostas adequadas às suas necessidades, além da importância de diálogo entre os profissionais da escola para viabilização desse processo. Contribuindo para a compreensão de que o planejamento de atividades adequadas pressupõe o conhecimento em relação ao estágio de desenvolvimento dos alunos. O diálogo avançou para discussões sobre procedimentos metodológicos e avaliação, conceitos centrais para o planejamento da prática pedagógica.

A partir dessa proposta de separação de aspectos levantados no recorte acima, é possível observar que as temáticas estão imbricadas. Um assunto leva a outro e nos ajuda a pensar e rever nosso fazer profissional, rever o trabalho pedagógico. Campos (2016) defende que os modos de repensar a escola requerem um processo de reflexão crítica sobre a prática para que os professores possam descobrir novas posturas para enfrentar a complexidade de fatores existentes nesse espaço. Nessa direção, acreditamos que o material proposto ganhava sentido para as profissionais envolvidas justamente nessa busca por relacioná-lo às suas demandas cotidianas.

De acordo com Campos (2016, p. 56), repensar a escola está relacionado a um processo de “reestruturação de atitudes e ações que impliquem na inovação de práticas pedagógicas oferecidas no contexto educacional”. Em nossos grupos de formação continuada, buscávamos constantemente relacionar as demandas sinalizadas pelo grupo a propostas que auxiliassem a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, acreditando que “na reflexão crítica de sua prática, os professores podem descobrir novas posturas para enfrentar a complexidade de fatores existentes na escola (CAMPOS, 2016, p. 56)”.

¹⁹ Faz referência ao ensino tradicional, no qual predomina uma educação centrada no professor, que é considerado um transmissor de cultura e conhecimento. Nessa perspectiva, o professor domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos, vistos como receptores passivos no processo de ensino/aprendizagem (LEÃO, 1999).

É importante observar que as discussões em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência giraram em torno de aspectos didáticos e metodológicos importantes para o desenvolvimento desse processo. Acenando para possibilidades de pensar a escolarização desses alunos fora da perspectiva médico-pedagógica. Nesse sentido, Almeida (2017) aponta que um dos grandes impasses em relação à formação continuada em serviço para a atuação na perspectiva das políticas inclusivas tem sido prevalência de iniciativas aligeiradas e de baixo custo, geralmente na modalidade à distância.

Essas iniciativas, em sua maioria, não reservam espaço para reflexões relacionadas ao cotidiano dos profissionais envolvidos, voltando-se mais para instruções em relação à prática profissional em detrimento dos aspectos teóricos que envolvem a formação docente. Assim, é possível observar uma ênfase na questão médico-pedagógica, o que favorece a permanência de um discurso que subordina as ações pedagógicas com os alunos com deficiência a laudos e procedimentos médicos. O que exige uma reorganização em busca de currículos de formação que estejam mais vinculados às demandas do sistema educacional e a uma dialogicidade entre teoria e prática.

Durante o transcorrer dos encontros, os conceitos teórico-metodológicos propostos favoreceram processos de reflexão sobre elementos presentes na dinâmica da escola. Auxiliando a repensar ações e práticas em busca de lidar com as dificuldades identificadas em nosso cotidiano. Assim, mesmo a proposta tendo como foco o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, foi possível observar que as reflexões se estenderam para questões referentes a elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem de qualquer aluno, como as metodologias de ensino, o planejamento das aulas e as estratégias de avaliação, por exemplo.

Retomando os trechos destacados nessa etapa da análise, observamos uma resistência diante da aparente complexidade percebida no material teórico-metodológico apresentando, o que motivou até mesmo questionamentos em relação ao desenvolvimento da proposta nas turmas de EJA, através da indicação de que “[...] talvez fosse mais fácil nas turmas do diurno [...]” (P CR F). Todavia, com o avanço do processo, observamos o desenvolvimento de propostas de reflexão e trabalho mediado, sendo possível observar a iniciativa de acionar as questões presente na prática cotidiana para serem pensadas e debatidas à luz das reflexões propostas.

Nesse processo, ao refletirmos sobre os sentidos e efeitos alcançados através da proposta, podemos observar uma ressignificação em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, que em nossa escola estava profundamente

atrelado à perspectiva médico-pedagógica. Assim, as estratégias que centralizavam o laudo médico, como a aprovação automática para todos que tivessem esse documento, começavam a se deslocar para uma perspectiva pedagógica.

4.3 O Protocolo da Educação Especial: analisando as condições para desenvolvimento do trabalho pedagógico

Após a apresentação do Protocolo e leitura do texto que tratava dessa temática, os professores receberam a incumbência de se debruçarem sobre a estrutura dos documentos para sinalizarem suas impressões sobre o mesmo. Pois, em seguida, como havíamos combinado, preencheríamos o PEI para os alunos selecionados para participar da proposta. O Roteiro investigativo e o PEI foram entregues para que as professoras pudessem fazer suas análises como uma tarefa de casa e, posteriormente, compartilhar em nosso grupo.

Siqueira *et al.* (2012) aponta o PEI como uma alternativa educacional pautada na individualização do ensino, que busca favorecer a aprendizagem dos alunos considerados como público alvo da Educação Especial. De acordo com a autora, esse documento se caracteriza como uma alternativa de trabalho que tanto individualiza como personaliza os processos de ensino para um determinado sujeito. Sua elaboração envolve toda a comunidade escolar, que deve participar desse processo, “tendo como base interesses, possibilidades, conhecimentos do estudante, necessidades e prioridades de aprendizagem (como ensinar, quem vai ensinar e como ensinar) (p. 11675)”.

A estrutura do PEI organizado pela Rede Municipal de Duque de Caxias teve como base teórica o conceito de deficiência intelectual da 10ª edição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID). No Roteiro de investigação do comportamento adaptativo e no PEI, documentos utilizados em nossa proposta, é possível observar a centralidade do conceito de comportamento adaptativo, apresentado pela AADID como "a reunião das habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas para elas funcionarem no seu cotidiano" (AADID, 2006 apud ÁVILA, 2015, p. 88).

Tanto o Roteiro quanto o PEI adotados em nossa Rede de Ensino são estruturados nas seguintes dimensões: I- Habilidades conceituais, II- Habilidades sociais, III- Habilidades práticas. Sendo possível observar uma correspondência direta com a descrição apresentada pelo AADID em relação ao conceito de comportamento adaptativo.

Em função da falta de tempo constantemente sinalizada pelas professoras, optamos por utilizar o espaço do grupo de formação para preencher os documentos. Além disso, teríamos a possibilidade interagir ao longo do processo em busca de trocas de conhecimento e reflexão conjunta, o que seria muito importante tendo em vista as sinalizações em relação à complexidade dos documentos, especialmente do PEI.

As professoras receberam a incumbência de iniciar o Roteiro investigativo em casa, pois, apesar de o documento ser extenso (12 páginas) o grupo sinalizou uma maior facilidade pelo mesmo ser composto por opções para marcar sim, não ou às vezes. Diante do questionamento sobre quem havia iniciado o preenchimento, surgiram respostas como a seguinte:

P CR D: - Olha só, não fiz. Não tive tempo. Cara, é muito corrido. A gente pega uma atividade para tirar xerox, demora. Agora eu comecei a trabalhar o mapa das regiões para adiantar a atividade do projeto e vamos começar a montar os cartazes do projeto.

Na época em que iniciamos a mobilização para o preenchimento dos documentos, também estávamos envolvidos com os preparos para a culminância do projeto proposto para o ano letivo, com o título “Que país é esse?”. Esse projeto havia sido programado para o ano anterior, mas, devido às dificuldades ocasionadas pelas constantes greves e paralizações, foi abandonado e retomado em 2019. As justificativas em relação ao início do preenchimento do Roteiro também estão relacionadas às demandas cotidianas, como observamos nos relatos abaixo:

*P CR B: - Isso aí é o que ela falou que nós deveríamos adaptar de acordo com esse documento aqui. Aí eu pego isso durante a semana, e vem o povo me chamando, pedindo ajuda, aí eu desisto”. [...].
Eu trabalho com caderno, sabe? Isso toma muito o meu tempo [...]. Eu passo um exercício só no quadro, para todo mundo. Aí, depois, com os que têm dificuldade, eu vou para o caderno. Com os que são avançados eu também vou para o caderno ou eu dou folha, ou já passo aquelas contas de multiplicar por dois números, dividir por dois números. Entende a situação? Enquanto tem uma galera que está aprendendo a dividir ainda, aquela divisão bem básica, já tem uma galera que já tá em cálculo x.*

As falas destacadas acima retomam as questões relacionadas ao tempo e espaço para o planejamento das atividades pedagógicas e também sobre as estratégias didáticas utilizadas ao longo das aulas. Além disso, reforçam a necessidade de que o professor seja capacitado para trabalhar com turmas cada vez mais heterogêneas, influenciadas pelo movimento de expansão do acesso e diversificação do público presente nas escolas, principalmente a partir das políticas inclusivas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A intensificação dessa heterogeneidade tem sido muito sinalizada pelos pesquisadores que estudam a EJA em nosso país. Estudos já sinalizados nessa pesquisa (MELETTI; BUENO, 2011; PLETSCHE, 2012; GONÇALVES, 2012, entre outros) apontam uma mudança de perfil nessa modalidade de ensino, marcada especialmente pela presença de jovens oriundos de histórias de fracasso escolar, dentre esses alunos com deficiência. O que reforça a necessidade de iniciativas voltadas para uma formação profissional adequada ao contexto dos professores participantes.

Justificativas semelhantes às destacadas acima surgiram durante todo o processo, principalmente em relação às leituras propostas. As alegações de falta de tempo por parte das professoras, juntamente com a pequena quantidade de horas disponibilizadas para os nossos encontros foi um limitador em relação ao suporte teórico às nossas discussões. Assim, diante de questionamentos sobre os textos, a maioria apresentava colocações como as seguintes:

P AEE G: - Eu imprimi o texto que você mandou, mas confesso que só vou conseguir ler na sexta-feira.

P CR C: - Na minha pós, na conclusão do curso, eu falei sobre algumas coisas desse texto. Eu usei algumas partes dele. Eu leio no ônibus gente. Eu pego oito conduções por dia, às vezes dez. Três para ir, três para voltar, o ônibus não passa mais pelo Bom Pastor por causa dos buracos, mais duas para ir e duas para voltar. Pela manhã, eu fico em um ônibus uma hora, é onde eu mais leio se for sentada. Eu fico muito cansada só pela condução.

Dada à intensificação do trabalho docente (MENDONÇA, 2018), são inegáveis as dificuldades em relação ao tempo e espaço para pensar a educação. A redução no horário disponibilizado para nossas atividades é uma mostra disso. Sendo possível observar que o receio da escola em investir nesse tipo de iniciativa está relacionado à falta de investimentos que as tornem possíveis. Em nossa escola, a maior preocupação estava relacionada ao cumprimento da carga horária anual prevista em lei, pois, em função das constantes greves e paralisações dos últimos anos, havia uma cobrança constante sobre esse aspecto.

Mendonça (2018) apresenta uma discussão sobre a influência de princípios neoliberalistas²⁰ na dinâmica das escolas, e principalmente na organização do trabalho docente. Apontando um processo de intensificação e precarização presente no cotidiano desses profissionais, inserindo-os em dinâmicas de trabalho alienado. A problemática se

²⁰ Neoliberalismo trata de uma doutrina econômica que vem gerando impactos significativos nas dimensões políticas e sociais. Tais impactos incluem alterações qualitativas na organização do trabalho em diferentes instâncias das sociedades (MENDONÇA, 2018).

intensifica diante das condições físicas precárias, da escassez de recursos didáticos/pedagógicos e do pouco espaço para se pensar o pedagógico (coletivamente) no tempo escolar, que caracterizam a nossa e a muitas outras escolas.

De acordo com Campos (2016), os espaços para reflexão são uma maneira de criar possibilidades de rompimento com aquilo que não traz subsídios à prática cotidiana e para a construção de modos significativos de aprendizagem. A escola perde pela falta desses espaços, denotando um processo de desvalorização dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e das finalidades da instituição escolar.

Todas as professoras participantes da segunda etapa da proposta conciliam a matrícula na escola com outras matrículas com carga horária entre 20 e 40 horas semanais, sendo constantes as sinalizações de falta de tempo para se dedicar ao planejamento das aulas. Diante dessas questões, mostrou-se ainda maior a necessidade de iniciarmos o processo coletivamente em busca de tempo e motivação.

Quando questionadas mais uma vez sobre os documentos, diante do maior tempo para olhá-los e a proposta feita para iniciar o Roteiro, as falas novamente indicaram a prevalência de dúvidas e rejeição diante de sua estrutura, como sugere o diálogo abaixo. O que pode ser também uma justificativa para não terem iniciado o processo como combinado.

P CR B: - Sim, o meu problema... O que é aquilo? Eu fiquei meio confusa. A gente vai fazer esse aqui, né?

Esse foi primeiro texto. É por que olha só o raio desse PEI aqui. Eu fiquei em dúvida... Nesse aqui eu dei uma rateada, isso aqui é o que?

OP J: - Esse é o roteiro investigativo. Uma diagnose que vai te dar base para preencher o PEI.

P CR B: - Misericórdia. Entendi. Então a ordem seria assim?

O documento apresentado é sustentado por uma teoria que justifica sua estrutura, sobre a qual não nos debruçamos antes de iniciar a elaboração. Buscamos algumas estratégias como a definição de termos que compõe o documento, além da leitura de um texto que aborda a temática. Todavia, não nos dedicamos ao estudo sobre a teoria que sustenta o Protocolo de Trabalho da Educação Especial utilizado em nossa Rede de Ensino, em busca de uma maior compreensão em relação às opções feitas pelos elaboradores do documento. Acreditamos que a falta de conhecimentos mais específicos em relação ao material utilizado pode ser apontada como uma das causas para a manutenção das queixas e dúvidas em relação aos documentos.

As atividades de formação promovidas pela CEE/SME/DC têm sido cada vez mais escassas. No ano de 2018, foram organizadas algumas reuniões com o objetivo de discutir uma proposta de reelaboração do Protocolo de Trabalho da Educação Especial adotado na

Rede. O que entendemos que poderia nos ajudar com maiores informações sobre o documento. Todavia, quando a professora que teve a oportunidade de participar das atividades promovidas pela CEE/SME/DC foi convidada para falar sobre esses encontros, seus relatos demonstraram a necessidade de aumentar a regularidade das propostas voltadas para formação continuada, como vemos no diálogo a seguir:

P AEE G: - Na verdade as formações que a gente teve não foram para dizer como é, explicar. Na verdade eles estão reelaborando o PEI, pelo menos estavam. Esse ano não teve nada [...].

Na verdade foram duas reuniões, e na última, do ano passado, não falaram sobre o PEI, foi um relato de experiência. Esse ano nós não tivemos nenhuma”.

P CR B: -[...] a Educação Especial aqui, eu acho, muito colocada em quinto plano, para um município dessa grandeza. Essa é a verdade.

Nesse contexto, nós precisávamos imprimir significado àqueles documentos em busca de dar continuidade ao que foi combinado em nossa proposta. Ainda que houvesse dúvidas e discordâncias em relação à estrutura dos documentos que buscávamos implementar, a construção coletiva se apresentava como uma grande aliada para prosseguirmos com nossos objetivos. Dessa forma, as oportunidades de reflexão e interação possibilitaram um maior direcionamento diante das etapas do Protocolo.

Assim, por exemplo, ao analisar o Roteiro Investigativo a “*P CR B*” concluiu que, tendo em vista as particularidades da EJA, nos limitaríamos às primeiras páginas do documento. Diante dessa colocação, a “*P AEE G*” argumentou que as demais etapas possibilitariam um olhar sobre outros aspectos importantes ao desenvolvimento do sujeito. Como vemos no diálogo abaixo:

P CR B: Esse Roteiro investigativo é muito voltado para educação regular. Para a EJA, tem uns momentos que temos que passar por cima, porque fala muito de brinquedo. Isso aqui é muito mais para a família. [...] só da para ficar mesmo pelas duas primeiras páginas.

P AEE G: - Ele é voltado para o desenvolvimento total da pessoa. Sendo que nós temos nossas limitações. Só que aí a gente consegue perceber outros aspectos que a gente consegue trabalhar. Podemos fazer algumas atividades com o grupo para lidar com esses aspectos.

P CR D: - No meu caso, seria mais trabalhar a parte da escrita mesmo e da leitura.

P AEE G: - Às vezes, a gente fica presa mesmo é na parte acadêmica. No caso, por exemplo, desse aluno, você vê que ele desenvolveu. [...] De repente criar objetivos dentro de outra área, não só na parte acadêmica, né?

Nesse contexto, as reflexões coletivas trouxeram a possibilidade de nos beneficiarmos de outros pontos de vista, através da colaboração de todas as vozes envolvidas no processo

formativo. No processo de elaboração do Roteiro e do PEI, entendemos que precisaríamos definir estratégias para lidar com as dificuldades apresentadas em relação ao tempo, estrutura dos documentos, dentre outras que constituíam o nosso cotidiano. Para viabilização dessa proposta, combinamos que as professoras teriam a tarefa de realizar as leituras sugeridas fora do tempo destinado para os grupos de formação, essas leituras incluíam os documentos que estávamos utilizando; e o tempo destinado para os grupos seria utilizado para discussões teórico-metodológicas e elaboração dos documentos.

Em sua pesquisa sobre uma experiência de formação continuada com professores de escolas da Rede pública do município de Passo Fundo/RS, Dickel (1996) sinaliza que é no grupo que os conhecimentos acumulados por um auxiliam os outros a compreenderem situações narradas e problemáticas levantadas ao longo das discussões. De acordo com a autora:

A complexidade da escola de periferia, a fluidez de nosso objeto exige um esforço coletivo de observação, análise e sistematização. Tomar a prática pedagógica como objeto de estudo, tendo em vista interferir na dinâmica da realidade escolar de periferia não pode ser um projeto individual (p. 159).

Por essa perspectiva, o grupo é visto como um espaço de troca e construção de conhecimento, onde os indivíduos encontram oportunidade para rever suas concepções e práticas. Com observações semelhantes sobre os espaços de formação continuada dos profissionais da educação, Alcântara (2014, p. 168) aponta que:

[...] os esforços e as interpretações na busca de sentido vão sendo elaborados no âmbito das práticas coletivamente vivenciadas, (con)sentidas e pensadas. Assim, se produzem e se transformam, historicamente, as relações do homem com o mundo, dos homens entre si, do homem consigo próprio, do homem com o conhecimento.

A etapa de construção do Roteiro investigativo e do PEI acabou se tornando possível somente através das reuniões nas quais buscávamos refletir sobre as questões postas nesses documentos e nossas possibilidades diante delas. O que inicialmente seria descartado passou a ser visto de outra maneira em contato com diferentes pontos de vista. O processo foi construído com trocas e interações. Assim, por exemplo, a “P AEE G” questionou o que significava “auto direcionamento”, expressão presente em uma das dimensões do PEI. Através de uma pesquisa na internet, encontramos a indicação de que aprendizagem auto dirigida é um modelo onde o próprio indivíduo identifica suas necessidades de estudo e cria métodos para absorver o conteúdo. Seguindo-se o seguinte diálogo:

P AEE G: - Para esse aluno não se aplica muito, porque ele não consegue entender os comandos que a gente dá. Ele não tem e entendimento do que ele precisa.

OP J: - Então a questão da linguagem receptiva, você acha que não é bem desenvolvida? Olha nessa primeira parte, da comunicação. Que tal nós

pensamos em atividades para desenvolver a linguagem receptiva dele? Por exemplo, pode começar em uma escala menor, você dá uma instrução, até dentro da dinâmica da escola: “vai lá na orientação e faz isso”, verifica se ela conseguiu compreender a instrução que você está passando.

Dessa maneira, iniciamos um movimento voltado para pensar os processos de ensino e aprendizagem desses alunos a partir da compreensão das funções dos instrumentos que estávamos utilizando. Dessa forma, o PEI deixava de ser apenas uma burocracia a ser cumprida para assumir um papel voltado para o planejamento de atividades adequadas às demandas dos alunos, facilitador dos processos de mediação.

Ávila (2015) defende que no cenário de uma escola inclusiva, não podemos mais admitir que o aluno com deficiência ocupe apenas o espaço da convivência. É preciso garantir a aprendizagem acadêmica dos conteúdos socialmente valorizados. Para tanto, precisávamos pensar em processos metodológicos como começávamos a fazer.

Nessa mesma direção Glat (2011) fala sobre a capacidade de desenvolver práticas pedagógicas significativas para todos os alunos como uma condição para uma educação de fato inclusiva. A autora coloca em destaque a necessidade de uma reorganização didática e metodológica adequada às demandas dos alunos com deficiência, pontuando que não é possível negar ou minimizar os efeitos de diferentes condições orgânicas sobre o processo de desenvolvimento do indivíduo, mas que o trabalho com atividades pouco significativas faz com que esses alunos fiquem alheios ao que se desenvolve em sala de aula.

Em nosso contexto, as mobilizações em torno do PEI começavam a fazer sentido na busca pelo desenvolvimento de ações que favorecessem o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência. Os documentos utilizados apontavam para a necessidade de conhecer esses alunos para o planejamento de atividades e intervenções adequadas às suas demandas. No diálogo abaixo, observamos como o PEI pode ajudar a identificar as demandas específicas do aluno para o planejamento das atividades que ajudem seu desenvolvimento escolar.

P AEE G: - Eu estava falando com ele, você vai colocar o dedo e vai falar a sílaba (BO - LA). Não falei BO? Aqui você vai colocar o BO, eu dei a marcação, mesmo assim ele não consegue.

OP J: - Você falou que ele já identifica o valor sonoro das letras e consegue formar sílabas, mas não tem autonomia para usar esse conhecimento. Que tal pegar as letras B/ O/ L/ A? Você corta e já dá as letras para ele se organizar sozinho, usando o conhecimento que tem. Se for preciso você auxilia. Com que letra começa? E para fazer BO, é B com o que?

Ao longo do processo, buscávamos não perder de vista a importância de desenvolver atividades dentro do currículo programado para a turma. Pois uma das questões com as quais buscávamos lidar era a superação das atividades descontextualizadas, que, de acordo com as

professoras, costumavam ser rejeitadas pelos alunos. Nesse sentido, Ávila (2015, p. 38) sinaliza que:

O PEI, enquanto uma prática curricular, não poderá estar desvinculado das demais práticas curriculares da escola, que devem ser concebidas como uma construção social, cultural abrangente, que venha envolver as práticas e os diferentes saberes que constituem todas as relações dos sujeitos no cotidiano escolar.

Ao longo dos encontros de formação continuada, era possível observar um processo de reflexão diante das questões propostas nos documentos, em busca de ações adequadas às necessidades de cada aluno. Assim, por exemplo, a “P AEE G”, que havia sinalizado que falar em atividades auto direcionadas não seria aplicável ao seu aluno, pois entendia que o mesmo não tinha entendimento do que precisava, pouco tempo depois chegou a seguinte conclusão:

P AEE G: - Eu acho que esse auto direcionamento eu tenho que conversar com ele, tipo assim: o que você acha que precisa aprender? O que eu você acha que precisa mudar? De repente ele vai dizer alguma coisa. Invés de eu logo dizer que eu acho que ele não tem essa consciência. Não é melhor?

A colocação da professora foi bastante pertinente, pois diferentes estudos (SIQUEIRA, *et al.*, 2012; ÁVILA, 2015, entre outros) apontam que o PEI deve contar com a participação dos diferentes sujeitos envolvidos nas atividades propostas, inclusive o aluno. Nessa direção, Ávila (2015, p. 39), sinaliza que o PEI “[...] É um registro escrito, devendo ser formulado em equipe, com a participação preferencialmente da família e, quando possível, do próprio aluno”.

As reflexões em relação à participação do aluno com deficiência no planejamento de sua vida escolar assumem especial importância, pois muitas vezes esses alunos não são reconhecidos como sujeitos capazes de participar ativamente das dinâmicas sociais. Discutindo o lugar dos jovens e adultos com deficiência nas classes de EJA, Carvalho (2006) sinaliza a existência de dificuldades até mesmo para que esses alunos sejam reconhecidos como jovens e adultos.

No transcorrer de nossa proposta, embora permanecessem as afirmações em relação à complexidade representada pela busca por atividades voltadas para as demandas dos alunos com deficiência, crescia a compreensão em relação à importância de planejarmos atividades e intervenções adequadas às diferentes necessidades desses alunos. Nos trechos abaixo, a “P CR B” ressalta as dificuldades em relação ao planejamento das atividades, mas reconhece a importância de intervenções planejadas de acordo com a necessidade de cada aluno, demonstrando se apropriar das ideias que vinham sendo trabalhadas.

P CR B: -[...] eu acho que é muito difícil você conseguir na Educação Especial, a tal da... Isso aqui: formas de intervenção. Como intervir em cada necessidade especial de acordo com o que foi pensado. Tem que ter uma

proposta individualizada. Não vou tentar justificar, mas acho que nós professores, principalmente os PII que estamos todos os dias, né? Eu acho que a gente sofre muito com o como fazer as coisas, faz uma coisa, não dá certo, tenta fazer outra dá, mas aí se perde por isso e por aquilo. Eu acho uma tarefa muito, muito difícil. [...]

É porque assim, eu acho que, quando você se propõe a preencher um papel desses, você tem que, depois que preenche, trabalhar aquilo que precisa ser trabalhado no aluno. Por exemplo: tem compreensão de limites? Não. Então você tem que trabalhar, [...] Ou seja, tudo que for sim você vai permanecer estimulando e o que for não vai ter que trabalhar. E como é que você constrói? Aí que é a questão que eu falo, você tem que criar intervenções para aquilo ali. [...]. Mas falta tempo, faltam recursos, falta estrutura.

Através das falas transcritas, observamos que, apesar das queixas sobre a dificuldade de lidar com as especificidades do aluno com deficiência, principalmente relacionadas à falta de tempo para o planejamento pedagógico, houve uma mudança no sentido atribuído aos documentos que estávamos elaborando, anteriormente sinalizados apenas como um procedimento burocrático.

Nas reflexões abaixo, é possível observar algumas colocações em que uma das professoras sinaliza ter conseguido se beneficiar da diagnose realizada através do Roteiro investigativo para definir objetivos para o trabalho com seu aluno através do PEI. Além disso, a professora faz uma relação com atividades que estão sendo planejadas para as sequências didáticas, outra estratégia adotada em nosso estudo. O que demonstra como a proposta se mostrou frutífera para auxiliar o planejamento de atividades adequadas às demandas de aprendizagem desses alunos. Sendo possível perceber um movimento de reflexão sobre cada uma das etapas propostas.

P AEE G: - Eu acho que eu consegui alguma coisa aqui. Através disso aqui (roteiro). Deixa eu te mostrar, está vendo isso aqui? “Sai de casa somente acompanhado?” Às vezes. Deixa eu ver uma outra coisa aqui, “Reconhece os meios de transporte?” Sim; só o ônibus que ele sai de casa para vir para cá. É esse aqui, símbolos. Aí eu fiz um objetivo aqui na área da independência. Aqui cai naquela atividade que a gente vai fazer, com rótulos e receitas, né?

E aqui são atividades que a gente pode usar de leitura de mundo, né? Sinais. Eu até conversei com a turma inteira sobre isso. Às vezes, a gente não precisa ler para entender o que está se passando. “Quando passa um ônibus verde que vocês não sabem se é Pantanal ou não, o que vocês olham?” Aí todo mundo respondeu: “o quinze que tem atrás”. Então, assim, é a leitura de mundo, “Vocês não leram Pantanal, mas vocês sabem que aquele ônibus é o ônibus que vocês pegam para ir para casa e não vão esperar um próximo, né”?

Aí eu até conversei com eles, estão vendo uma placa, o desenho já dá o sinal, isso criança pequena faz, bebê faz isso de tanta propaganda que vê na TV [...]. Aí, de repente podemos usar umas atividades com rótulos, embalagem, sinal, símbolo, tá?”. Por que aqui na escola ele vai bem, porque

já sabe o caminho, mas talvez se chegar em outro lugar ele não entenda qual o banheiro de homem ou de mulher.

As reflexões apresentadas pela “P AEE G”²¹ reforçam a percepção de que os documentos utilizados estavam de fato influenciando as estratégias de planejamento das professoras, não apenas em relação aos alunos com deficiência, já que, em um dos trechos destacados, a professora relata que abordou a temática sobre a leitura de mundo com toda a turma. Assim, observamos um progresso em relação à dificuldade para planejar atividades para os alunos com deficiência dentro do currículo desenvolvido com os demais alunos.

Pensando mais uma vez nos sentidos e efeitos construídos ao longo da proposta de formação continuada em serviço, observamos que, no processo de elaboração do PEI e do Roteiro investigativo, adotados como estratégia a para promover as adequações curriculares e o diálogo entre os professores do AEE e do ensino regular, pudemos observar que de fato os documentos propostos ajudaram na construção de novos sentidos em relação ao planejamento das atividades pedagógicas para os alunos com deficiência. Em diferentes momentos, as professoras demonstraram compreender a importância de conhecer os alunos para o planejamento de atividades adequadas às demandas dos mesmos. Embora, ao longo do processo, fossem ressaltadas dificuldades relacionadas à falta de tempo para o planejamento das aulas, foi possível observar demonstrações de compreensão em relação à proposta dos documentos.

4.4 Sequência didática como estratégia pedagógica para o trabalho com o aluno com deficiência

Lima (2018, p. 151) define sequência didática como um “[...] conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes”. A partir dessa descrição, é possível perceber a sequência didática como uma metodologia que coloca em destaque o papel do professor enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem na medida em que lhe atribui a responsabilidade de elaborar estratégias e intervenções adequadas às necessidades dos alunos.

Nesse contexto, “toda e qualquer sequência didática planejada deve ser desenvolvida para atingir um objetivo, mas não é qualquer objetivo. Esse objetivo deve atender as

²¹ Nessa época a professora do AEE também havia assumido uma das turmas da EJA.

necessidades do aluno (LIMA, 2018, p. 156)”. Assim, o professor tem a responsabilidade de criar estratégias para que seus alunos, dentro de suas especificidades, sejam capazes de acompanhar o conteúdo proposto para o grupo. Com esse fim,

Uma sequência didática é composta por várias atividades encadeadas de questionamentos, atitudes, procedimentos e ações que os alunos executam com a mediação do professor. As atividades que fazem parte da sequência são ordenadas de maneira a aprofundar o tema que está sendo estudado e são variadas em termos de estratégia [...]. Assim o tema será tratado durante um conjunto de aulas de modo que o aluno se aprofunde e se aproprie dos temas desenvolvidos (MANTOVANI, 2015, p.17).

Essas atribuições nos interessaram especialmente devido ao fato de que a proposta que estávamos desenvolvendo buscava fazer com que os professores envolvidos percebessem a necessidade de se colocarem como mediadores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, em busca de superar a visão de que estes alunos são incapazes de aprender no contexto das classes do ensino regular.

Outra característica que nos interessava no trabalho com as sequências didáticas estava relacionada à compreensão de que um tema central poderia ser explorado de diferentes maneiras. As intervenções seriam definidas de acordo com a necessidade dos sujeitos envolvidos no processo. Sendo assim, mesmo que fossem utilizadas estratégias diferenciadas, todos os alunos estariam envolvidos na mesma temática, o que, em nosso entendimento, facilitaria os processos de mediação, permitindo maior integração entre todos os sujeitos envolvidos no processo, alunos e professores.

Além disso, acreditamos no potencial dessa metodologia para promover sentimentos de pertencimento ao grupo por parte dos alunos com deficiência que, em nossa escola, se mostravam insatisfeitos quando recebiam atividades descontextualizadas em relação ao currículo desenvolvido com os demais alunos. E também auxiliaria o professor a lidar com a heterogeneidade cada vez mais presente nas escolas, através do planejamento de diferentes estratégias diante do mesmo conteúdo.

No grupo em que foi apresentada a proposta de trabalhar com sequências didáticas, as professoras receberam um material que continha uma definição sobre o tema, retirada dos “Cadernos PDE - Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor: produções didático pedagógicas”; uma proposta de sequência didática voltada para o primeiro segmento da EJA, sobre o gênero textual “rótulo” (elaborada a partir do material presente no referido caderno); além de um desafio que consistia na elaboração uma proposta de sequência didática de maneira coletiva, onde seria mantida a temática “rótulo”, mas cada professora elaboraria uma atividade pensando em seu grupo de alunos. Para tanto, foram

disponibilizados materiais, como encartes de jornais, atividades retiradas de sites da internet, folhas de ofício, cola e tesoura.

As professoras participantes do grupo informaram que haviam tido contato com a metodologia proposta, porém nunca haviam desenvolvido uma sequência didática em sua trajetória profissional, por isso, achamos que seria válida, além de definições sobre o tema, a elaboração de atividades que simulassem uma sequência didática. Assim, seria possível compartilhar dúvidas e impressões sobre a temática. Nos trechos abaixo, utilizamos o exemplo fornecido às professoras em busca de uma maior compreensão em relação à metodologia proposta.

OP J: - Eu vou ler para vocês alguns objetivos: alfabetizar e letrar por meio de rótulos no contexto da EJA; estimular o reconhecimento de palavras, formando palavras e reconhecendo-as em pequenos textos; possibilitar ao educando uma nova forma de aprendizagem da leitura e da escrita através de uma linguagem conhecida e utilizada por ele em sua vivência; identificar as principais informações contidas nas embalagens e nos rótulos; utilizar o conhecimento prévio de mundo sobre produtos utilizados no cotidiano do educando para reconhecer ou mesmo identificar utilidade do produto adquirido. [...]

Seria assim: um tema único, abordado de diferentes maneiras com a turma, de acordo com os objetivos e necessidades observadas. Pode dividir em grupos, ou propor atividades diferenciadas, desde que as propostas sejam programadas a partir da mesma temática.

Tentem relacionar ao currículo de vocês. Por exemplo, a “P CR C” está trabalhando as quatro operações? Então pode pensar em atividades envolvendo as quatro operações a partir de uma lista de compra, por exemplo. A “P CR F” está trabalhando a origem dos alimentos, pode usar o supermercado, uma lista de compras dividida de acordo com a origem de cada produto (animal, mineral, vegetal).

Os trechos acima trazem a utilização dos objetivos descritos no material selecionado em busca de demonstrar possibilidades diante da proposta de trabalho com sequências didáticas, tendo em vista os relatos das professoras de que nunca haviam trabalhado com essa metodologia de ensino.

Diante do material, foi possível observar uma busca por parte das professoras para relacionar as informações às práticas pedagógicas realizadas em suas dinâmicas de trabalho. Assim, por exemplo, a “P CR C” fez a observação de que costuma trabalhar com o gênero textual “rótulos”, mas demonstrou surpresa em contato com outras possibilidades para explorar a temática em sala de aula, como é possível observar no diálogo abaixo:

P CR C: - Com rótulo eu também trabalho. Interessante. Eu não faço isso daí não, eu só trabalho os sons. Não faço essa sequência didática. Eu já trabalhei só para completar o nome dos produtos. Essa exploração está interessante.

P CR F: - O que agente pode explorar através dos rótulos, né?

Nesse processo, buscávamos relacionar a proposta às demandas do nosso contexto. O material teórico-metodológico apresentado ganhava significado diante dos esforços por relacioná-los aos conhecimentos prévios de cada integrante do grupo, ao externalizarmos nossas impressões e na disposição para ouvir, opinar e questionar, como observamos nos trechos abaixo.

P CR F: - Eu iria sugerir agrupamentos. Geralmente eles mesmos se separam. Rótulos de alimentos, rótulos de limpeza. Eles começam a agrupar, né? Eles podem fazer gráficos, o que tem mais? Mais rótulos de alimentos? Quantos de alimentos? Podem aprender a fazer a leitura de gráficos. Lendo aqui, vai dando um monte de ideias nesse sentido, né? Eu nunca parei para pensar em trabalhar essa questão da validade. Por exemplo, se pega o rótulo, normalmente não olha o que tem.

OP J: - Tipo: vamos fazer uma lista de compras. O que não pode faltar na compra do mês? Os alunos falando e vocês anotando no quadro. Alguns estarão escrevendo, outros copiando. Agora, o que você compra só quando sobra um dinheirinho? Coisas assim.

P CR F: - Se você tem cinquenta reais (colocamos os valores dos produtos), quantos produtos vocês conseguem comprar? Alguns se embolam, outros conseguem, mas faz parte da vivência deles.

Nos trechos destacados acima, podemos perceber também um esforço para pensar em atividades adequadas aos interesses do grupo, com propostas e abordagens relacionadas às características dos alunos que compõem as turmas.

No entanto, ainda permaneciam as dúvidas em relação aos alunos com deficiência, sinalizando a dificuldade para articular a participação desses alunos nas propostas elaboradas para o restante da turma. Assim, apesar das sinalizações de que todos fariam parte da proposta, que contemplaria estratégias definidas de acordo com as diferentes demandas observadas, permaneciam dúvidas que denunciavam a dificuldade para o planejamento de diferentes intervenções dentro do mesmo conteúdo a ser ensinado. Reforçando, assim, a importância do planejamento e reflexão conjunta, como é possível observar no diálogo a seguir:

P CR F: - Mas isso é só para os incluídos?

OP J: - Para turma inteira. A mesma temática, só que aí, talvez o seu aluno com deficiência esteja nessa fase mais inicial, pré-silábica, e você vai pensar na intervenção mais adequada às necessidades dele.

P CR F: - Podemos começar com uma problematização, dando a oportunidade para os alunos falarem sobre o assunto, mostrando rótulos, alguns textos, e depois propor atividades que atendam nossas demandas. Por exemplo, atividades de leitura e de escrita. Para aquele que já escreve e lê, você pode pedir que formem frases, ou que busquem informações nos

rótulos. Para aquele que ainda está na fase inicial da alfabetização, você vai utilizar o mesmo material, mas pensar em outras atividades, como procurar o nome dos produtos no banco de palavras, montar o nome.

OP J: - Isso, por exemplo, eu realizei uma intervenção com determinado aluno, que você sabe que lê e escreve, você pediu para ele formar frases e avaliou isso. Mas o seu aluno que ainda não lê nem escreve, talvez seja o aluno com deficiência, você avaliou a capacidade de compreender aquela mensagem, se ele consegue classificar os produtos de acordo com sua origem. Então, ainda que ele não vá atingir os mesmos objetivos que o outro, você vai pensar em objetivos para ele e acompanhar seu progresso. Pensar em objetivos que atendam necessidades diferentes dentro da turma, e nesse grupo estará o aluno com deficiência também. Às vezes não é só o aluno com deficiência que está no processo inicial da alfabetização. Seria sempre usar um conteúdo com diferentes maneiras de intervir junto aos seus alunos. Enquanto um grupo está trabalhando com autonomia, você tem tempo para dar suporte para o que precisa de intervenção mais próxima.

Nos trechos acima, é possível observar um esforço conjunto para compreender a metodologia proposta e buscar maneiras de explorá-la no planejamento das aulas. Ganhava destaque a importância de adequação das propostas às diferentes necessidades de ensino e aprendizagem presentes no contexto da sala de aula. Nesse sentido, reforçávamos a importância de que o aluno com deficiência fosse visto como parte do grupo. As atividades pensadas para esse aluno deveriam estar relacionadas às temáticas desenvolvidas com os demais alunos.

Nos trechos transcritos abaixo, ainda no exercício de pensar em atividades dentro da tarefa proposta para o grupo de professoras, a “P CR F” descreve formas de intervenção que utilizaria com seus alunos, fazendo referência às hipóteses de leitura e escrita descritas por Emília Ferreira e Ana Teberosky (FERRREIRO; TEBEROSKY, 1984). Nesse processo, trata sobre a importância do agrupamento dos alunos para o favorecimento dos processos de mediação. Levantando, assim, conceitos importantes em relação ao desenvolvimento escolar de todos os alunos.

P CR F: - Eu pensei em uma atividade voltada para escrita e para leitura. Não tem como separar. Primeiro vou propor um agrupamento, depois fechar o campo semântico. Eles vão verificar quais rótulos tem as palavras maiores, as palavras menores, por exemplo: pega uma palavra maior, faz uma comparação com a menor, quantas letras ela tem? Essa palavra tem mais do que a outra? Depois separar quais os rótulos que começam pela letra L, quais terminam com A. Isso para os pré-silábicos é muito importante. Eu coloquei aqui, to colocando separadinho, pré-silábico e silábicos. Aí esse aqui, eu já posso trabalhar os silábicos sonoros e os alfabéticos juntos, porque o alfabético ajuda o silábico com valor sonoro. Entendeu? Porque esse aqui que tá silábico já percebeu a estrutura, mas ainda não use as letras adequadas [...]. Mas se encontram aqui, o que gera

um conflito positivo [...]. Então já começa a questionar suas concepções. Vai dando conflito e é no conflito que ele aprende [...].

Esses recortes trazem uma mostra do transcorrer dos nos encontros de formação. As movimentações em torna da sequência didática e do Protocolo de Trabalho da Educação Especial tinham como norte a capacitação dos profissionais para se colocarem como mediadores no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, especialmente os que apresentavam alguma deficiência e eram vistos como incapazes de aprender. Nesse processo, estávamos claramente nos inserindo em uma dinâmica de reflexão-ação-crítico-colaborativa, sinalizada por Jesus (2015) como necessária para formar profissionais capazes de refletir criticamente sobre sua prática, e apontada como uma necessidade para avançarmos em relação ao processo de ensino e aprendizagem os alunos com deficiência no contexto de nossa escola.

Após alguns encontros voltados para elaboração do Roteiro investigativo/PEI e para estudos sobre a sequência didática, optamos pela elaboração conjunta de uma sequência didática, dessa vez criada pelo grupo de professoras de acordo com as necessidades de suas turmas. Nesse processo, as professoras foram orientadas a utilizar o PEI como norteador do planejamento de atividades para os alunos com deficiência. Esperávamos, a partir dessa iniciativa, uma mostra em relação ao potencial dos instrumentos aos quais vínhamos nos dedicando. Na seção seguinte, buscaremos retratar algumas impressões que surgiram nesse processo.

4.5 Práticas pedagógicas: efeitos da formação continuada em serviço

As sinalizações em relação à dificuldade para realizar atividades adequadas às demandas dos alunos com deficiência no contexto de nossa escola fez com que um tempo expressivo dos nossos grupos de formação fosse dedicado a pensar em procedimentos didáticos e metodológicos adequados a heterogeneidade observada nas salas de aula da atualidade. Os relatos a seguir tratam sobre a execução de uma sequência didática elaborada pelas professoras, na qual o PEI foi direcionador do planejamento de atividades para os alunos com deficiência.

A elaboração da sequência sobre o gênero textual “receita” contou com algumas atividades pensadas coletivamente, e outras elaboradas de acordo com o currículo de cada turma. Pois, concluímos que, além de abordarmos o gênero textual em si, também buscaríamos relacionar o tema a outros conteúdos do currículo pensado para cada turma. No

diálogo abaixo, buscávamos algumas atividades comuns a todas as turmas, bem como a troca de sugestões.

P CR B: - Podemos colocar um filme para começar a discussão, não necessariamente o filme tem que terminar. O término pode ser algo de comer. A gente começa nessa quarta vendo o filme. Aquele filme que você falou é legal e o dela também.

P CR C: - Eu acho uma boa. O filme dela não dá não, tem muitos palavrões.

P CR B: - O “Estomago”, sabe o que agente podia fazer? Catar os melhores momentos ou o passar o trailer, para ficar tipo uma coisa de dez minutos.

OP J: - A gente pode pensar nessas sugestões aqui, escrever o nome dos ingredientes, criar receitas a partir da imagem ou do nome dos ingredientes, partir da lista de receitas e descrever o modo de preparo, você pode dar só a lista para ele elaborar o modo de preparo.

P CR C: - Tem coisa à beça que dá para trabalhar na receita, pelo menos para minha Etapa, a questão da linguagem oral e escrita [...] a leitura e representação. Na minha turma, tem uns que escrevem já, podem ser escribas. Na matemática, valor das coisas no mercado, quantidade de ingredientes, fração, as quatro operações relacionando ao troco. Eu pesei em ciências também, ver a transformação dos alimentos, seria a execução da receita, e, além disso, a questão da digestão.

P CR D: - Eu sei uma recita de pudim que não vai ao forno. Só que muito doce faz mal para os idosos.

Entendemos que a produção conjunta, como o movimento sinalizado nos trechos acima, nos auxiliava na construção de uma identidade coletiva em busca de lidar com a diversidade cada vez mais presente em nossas turmas, especialmente com a demanda dos alunos com deficiência que costumavam ser negligenciados diante de tantas outras questões com as quais precisávamos lidar. Além disso, trazia possibilidades para pensar um currículo mais adequado ao público da EJA, que ainda sofre com a herança de um tempo em que essa modalidade de ensino era vista pelo prisma da compensação (ARROYO, 2005).

As falas transcritas a seguir surgiram diante do questionamento sobre como foi a experiência de desenvolver a sequência didática, os resultados percebidos, e como o PEI auxiliou no planejamento das atividades para os alunos com deficiência. Nos trechos abaixo, a “P CR B” destaca o envolvimento de sua turma em relação à sequência desenvolvida e como isso favoreceu a integração do aluno com deficiência escolhido para o preenchimento do PEI. Todavia sinaliza que as faltas do aluno foi um fator que prejudicou o processo.

P CR B: - Olha foi bem prazerosa a experiência [...]. Os alunos gostaram. Eu achei muito legal [...] Teve um aluno, o “L”, que começou a vender salgadinhos, de uma forma diferente. Porque ele já havia tentado vender, mas quando ele viu a forma como as pessoas faziam no vídeo²² ele achou interessante. [...] E aí ele começou a vender com a prima dele da Etapa V, depois do documentário. E, assim, eu achei a sequência didática muito boa,

²² Esse vídeo foi montado por uma das professoras. Foi composto por com uma serie de trechos retirados da internet sobre pessoas que trabalham com a produção e venda de alimentos.

pretendo trabalhar com isso. Eu vou ser sincera, eu nunca tinha trabalhado com essa perspectiva. Eu tinha trabalhado assim: vou trabalhar receita, aí a gente bota um filme, mas nunca tinha trabalhado com essa lógica da sequência didática. Eu ouvia falar...

É, porque, o que acontece, é... A sequência didática está sendo legal por causa disso, o “D” tem uma deficiência, e ele tem quinze anos, isso junta com o fato da timidez, da vergonha, fica nervoso para falar, por exemplo. Até hoje eu não consegui fazer ele participar de nenhuma atividade em grupo que tenha que falar, quando eu proponho as atividades em grupo, ele fica sempre paradinho em pé quieto.

Aí assim, o que eu senti de bom na sequência da receita é que as pessoas todas se animaram [...] assim ele se envolveu mais. Todos gostaram das formas que a gente trabalhou.

Eu achei a experiência boa para turma toda [...]. A minha frustração é o aluno que eu escolhi ser faltoso. Muito faltoso. Então muitas oportunidades ele não vivencia. Ele não participa com o grupo por conta disso. E, assim, eu não posso dá conta de tudo. A gente chamou a família. Você conversou com a mãe.

Já a “P AEE G” destacou que a partir de nossa proposta começou a enxergar outras possibilidades de investimento no desenvolvimento educacional de seus alunos, sinalizando que costumava limitar sua prática a atividades voltadas para a leitura e a escrita, mas que, principalmente a elaboração do PEI, fez com observasse outros aspectos, como podemos observar no diálogo abaixo:

P AEE G: - Ajudou, eu até pensei em outras atividades para ele. Porque eu estava muito focada na questão da leitura e da escrita. Porque, no final das contas, eu só olhava pra esse lado, né? [...]

Mas aí já começo a pensar em outros aspectos. Ajuda sim a pensar.

O difícil é fazer o PEI. Porque a gente pensa mais na parte acadêmica, gente... Não é?

P CR C: - É verdade.

P AEE G: - Entendeu?

OP J: - Mas as partes estão interligadas, né?

P AEE G: - Até estão, mas a gente não pensa muito nisso não. [...]

A parte mais difícil foi elaborar o PEI. É um documento que exige do professor um olhar para o desenvolvimento global do aluno, não só a aquisição de conhecimentos acadêmicos. [...] O documento leva a uma preocupação com o desenvolvimento de outros aspectos necessário para o desenvolvimento do aluno enquanto ser humano.

A “P CR C” falou sobre como os estudos realizados ao longo do processo influenciaram sua relação com a aluna escolhida para o preenchimento dos documentos, destacando uma mudança de olhar em relação às possibilidades dos sujeitos com deficiência. Seu relato demonstra a potência desse tipo de proposta em relação formação dos profissionais envolvidos e ao planejamento de aulas que contemplem às especificidades dos alunos com deficiência, mostrando-se muito positivo diante das motivações iniciais de nossa pesquisa.

P CR C: - [...] Eu fiz o trabalho da sequência. Fiz o cuscuz com eles na sala, foi legal. O que me motivou foi essa questão das possibilidades do aluno. Porque normalmente quando a gente pensa em um aluno com algum déficit, a gente pensa só no déficit, esquece das possibilidades. Essa parte mexeu comigo. Aí eu procurei a “J”, ela estava meio em crise na época em que começamos o trabalho. Felizmente eu não passo pelo que a colega passa, porque a “J” é assídua. Então, assim, ela teve boa interação durante o processo, eu vi que atingiu objetivos. Eu fiz cartazes, coloquei as palavras utilizadas, ela conseguiu identificar algumas palavras. Ela conhece as letras, mas ela não lê e tem dificuldade com matemática.

Então, assim, eu vi que ela pode participar das coisas, sugerir, comecei também a realizar interações com ela em outros aspectos, buscando a participação dela em atividades da sala, apagar o quadro, e outras tarefas em sala, até em busca de uma aproximação, para ela se soltar mais. E, assim, eu vi uma boa resposta dela, interação e interesse em tudo que a gente fez, sabe? Achei que ela avançou.

Até a questão familiar que ela não falava, ela começou a falar na sala, por fim, fiquei sabendo que ela estava fora de casa, estava na casa da sogra. Uma coisa vai puxando a outra e a gente foi falando sobre família, relacionamento. Eu acho que agora ela voltou para casa e está mais calma. [...] Foi legal, a experiência foi boa.

Além disso, a professora sinalizou que a sequência didática favoreceu o trabalho com sua turma e o envolvimento da aluna com deficiência nas atividades propostos. Os relatos demonstram uma mudança na maneira como a professora passou a significar sua aluna. Nesse contexto, é válido sinalizar que a professora cogitou não realizar a proposta com a aluna em função de uma dificuldade de comunicação com a mesma. No entanto, a partir das propostas desenvolvidas, afirma que viu avanço na interação da aluna com ela e com os demais alunos, como observamos nos trechos abaixo.

P CR C: - [...] eu já tinha feito tudo isso, mas não assim. Nós nos apropriamos do vídeo [...] os alunos gostaram muito do vídeo do Globo Repórter, e também do filme²³. Aí, tem alunos que gostam do Masterchef e falaram sobre o assunto, ela ficou bem e interagiu. Eu gostei do avanço. Eu achei que ela ficou menos resistente, entendeu? Ela era mais resistente às propostas de atividade. Era fechada.

A minha visão mudou, eu vi também o que ela pode oferecer. Ela não sabe um monte de coisas, mas o que ela pode oferecer? Não é só o que ela não sabe. Ela não é só um monte de problemas, ela tem o que oferecer. E foi a partir dessa indagação que eu comecei a, mesmo sabendo que eu corria risco, pelo fato de ela ser adolescente, eu comecei a apresentar tarefas para ela desenvolver, a perguntar quem pode ajudar, ela passou a levantar a mão e está sempre fazendo.

Eu vi avanço em relação à interação dela comigo, com a turma. A ideia da sequência para mim foi muito boa. Eu gostei muito. Porque eu já havia trabalhado rótulo e receita em outros anos, já fiz doce, mas dessa vez, assim com tudo relacionado, ficou muito interessante.

²³ Confie em mim.

Fontes *et al.* (2009, p. 95) afirma que não há respostas prontas para as questões envolvendo a Educação Inclusiva, pois essa se configura como um processo contínuo. Nesse sentido, a formação do professor para o trabalho na perspectiva das políticas inclusivas não gerente previamente a resposta para todas as dificuldades possíveis na sala de aula. Todavia, “[...] deve suscitar nele a possibilidade de olhar seu aluno em uma outra dimensão, acreditando que mesmo com todas as limitações decorrentes da deficiência [...], ele é capaz de aprender!”.

Acreditamos que um dos grandes avanços observados na proposta desenvolvida está relacionado ao olhar do professor sobre a capacidade de aprender dos alunos com deficiência. O que se evidencia a partir da leitura dos últimos trechos selecionados, que trazem as impressões das professoras em relação aos instrumentos e estratégias adotadas. Sendo possível observar uma mudança em relação a possibilidades de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência no contexto das salas de aula das professoras que participaram desta proposta de formação.

Dessa maneira, é possível falar sobre mudanças na forma de significar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência que em muitos momentos, ao longo da trajetória trazida para esse estudo, foram marcados por falas voltadas para dificuldades e limitações. Assim, os sentidos que predominavam em relação ao processo de ensino e aprendizagem acabavam limitando as estratégias adotadas em relação à escolarização desses alunos. Nesse contexto, a execução da sequência didática sobre o gênero “receita” foi uma importante mostra dos efeitos do nosso investimento na formação continuada em serviço, reforçando a importância de propostas de formação voltadas às demandas das comunidades escolares.

Na tabela abaixo, articulamos as categorias de análise a alguns trechos dos encontros de formação, em busca de dar maior visibilidade aos sentidos e efeitos construídos ao longo do processo:

Quadro 10 - Sentidos e efeitos da formação continuada em serviço

CATEGORIAS DE ANÁLISE	RESSIGNIFICAÇÃO/EFEITOS
<p>Relação entre teoria e prática</p>	<p><i>P CR F: - Quando você conhece a história do aluno você tem outro olhar. Você fala caramba, ele passou por tudo isso?</i> <i>P CR C: - Mas quem é da linha conteudista não está preocupado com a história do aluno.</i> <i>P CR F: - Então, porque ele não é preparado para isso. Eu acho que esses centros de estudos de vocês [...] poderiam ser para isso.</i> <i>P CR D: - A própria avaliação deveria ser revista, porque, se é cobrado nota, se é cobrado teste, se é cobrado trabalho...</i> <i>P CR C: - Mas você pode dar nota, teste e trabalho sem ser conteudista.</i></p>

Condições para realização do trabalho docente	<i>P CR B: - É porque assim, eu acho que, quando você se propõe a preencher um papel desses, você tem que, depois que preenche, trabalhar aquilo que precisa ser trabalhado no aluno. [...]. Ou seja, tudo que for sim você vai permanecer estimulando e o que for não vai ter que trabalhar. E como é que você constrói? Aí que é a questão que eu falo, você tem que criar intervenções para aquilo ali. [...]. Mas falta tempo, faltam recursos, falta estrutura.</i>
Construção de propostas pedagógicas	<i>P CR C: - Tem coisa à beça que dá para trabalhar na receita, pelo menos para minha Etapa, a questão da linguagem oral e escrita [...] a leitura e representação. Na minha turma, tem uns que escrevem já, podem ser escribas. Na matemática, valor das coisas no mercado, quantidade de ingredientes, fração, as quatro operações relacionando ao troco. Eu pesei em ciências também, ver a transformação dos alimentos, seria a execução da receita, e, além disso, a questão da digestão.</i>
Práticas pedagógicas	<i>P CR C: - [...] Eu fiz cartazes, coloquei as palavras utilizadas, ela conseguiu identificar algumas palavras. Ela conhece as letras, mas ela não lê e tem dificuldade com matemática. Então, assim, eu vi que ela pode participar das coisas, sugerir, comecei também a realizar interações com ela em outros aspectos, buscando a participação dela em atividades da sala, apagar o quadro, e outras tarefas em sala, até em busca de uma aproximação, para ela se soltar mais. E, assim, eu vi uma boa resposta dela, interação e interesse em tudo que a gente fez, sabe? Achei que ela avançou.</i>

Fonte: A autora, 2020.

Retomamos as categorias e algumas falas em busca de sintetizar e destacar os efeitos e sentidos produzidos pela proposta de formação continuada em serviço, já apontados ao longo do texto. Assim, ao analisarmos a “Relação entre teoria e prática” construída ao longo do processo, podemos observar que os conceitos teóricos-metodológicos abordados auxiliaram o grupo a refletir sobre elementos e práticas referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Levantando questões importantes para o trabalho com todos os alunos, como procedimentos didáticos-metodológicos e a adoção de recursos e estratégias para o planejamento das aulas.

Em relação às “Condições para realização do trabalho docente”, nossa segunda categoria de análise, é possível observar que apesar das sinalizações de dificuldades relacionadas ao tempo e espaço para o planejamento das atividades pedagógicas, as estratégias propostas ajudaram a construção de novos sentidos em relação ao planejamento de intervenções adequadas às diferentes necessidades presentes no espaço escolar e ao posicionamento do professor enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Ao retomarmos a “Construção de propostas pedagógicas” as “Práticas pedagógicas”, destacamos a compreensão por parte das professoras em relação às possibilidades de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, que anteriormente eram conduzidas através de estratégias que priorizavam uma perspectiva médico-pedagógica, desvinculadas do currículo desenvolvido com os demais alunos. Dessa forma, entendemos que a proposta auxiliou as professoras a centralizar a esfera pedagógica, elaborando estratégias em relação a esses alunos

dentro do currículo pensado para a turma, de acordo com o que pressupõem os conceitos que norteiam a políticas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta de formação se deu em trabalho conjunto entre professores e equipe de orientação. No qual a equipe de orientadoras buscou estar sensível às sinalizações dos professores em relação ao trabalho com os alunos com deficiência, para o qual o grupo se sentia despreparado, o que resultava em práticas pedagógicas que não atendiam aos ideais do grupo em relação a uma educação com qualidade.

Assim, as estratégias adotadas em relação à inserção dos alunos com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem não surtiram o efeito esperado, fazendo com que, durante muito tempo, o trabalho com esses alunos fosse visto no campo das impossibilidades. Esse contexto fez com percebêssemos a necessidade de investir em uma proposta de formação continuada em serviço, direcionada para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Jesus (2015) sinaliza que a escola aprende quando tem a capacidade estar atenta e sensível às necessidades de seu contexto, “[...] quando é capaz de utilizar o saber adquirido para melhorar as suas possibilidades de resposta e de responder “criativamente” quando essas são detectadas (p.98)”. Para um avanço nessa direção, a autora sinaliza a importância de apoio aos profissionais docentes, apontando que esse apoio pode vir de:

[...] uma nova forma de “supervisão”, que entre nós teria características de uma coordenação pedagógica, no entanto “reconceptualizada”. Sua responsabilidade seria a de criar condições e cultura de formação profissional inerente à identificação e resolução de problemas concretos, em uma atitude de investigação (JESUS, 2015, p. 98).

Na mesma direção, Pattuzzo (2014) argumenta sobre a importância do pedagogo no desenvolvimento das práticas cotidianas no espaço escolar. De acordo com a autora, a falta de tempo para o planejamento coletivo é um problema a ser resolvido, sendo necessária uma articulação “[...] em busca de superar a cultura pedagógica tradicional vivenciada pelos profissionais da escola, que muitas vezes, não conseguem romper com os padrões de ensino homogêneos, descaracterizando a escola de uma identidade inclusiva (PATTUZZO, 2014, p.37)”.

Trouxemos essas autoras para as nossas considerações finais por elas apontarem a estrutura que adotamos em nossa pesquisa como uma possibilidade para lidar com a constante necessidade de formação inerente à profissão docente. Sob essa perspectiva, a equipe de orientação educacional e pedagógica assume o desafio de pensar articulações pedagógicas sensíveis aos anseios da comunidade escolar. As articulações de nossa equipe indicaram a necessidade de espaços de formação continuada em busca de lidar com a falta de capacitação

profissional, muitas vezes apontada como uma justificativa para o pequeno investimento no processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos com deficiência.

Nesse contexto, gostaríamos de destacar a importância da orientação educacional e pedagógica na articulação de ações em colaboração com os demais profissionais da escola, para que, especialmente o professor, que lida diretamente com as demandas de ensino e aprendizagem dos alunos, não se sinta sozinho nesse processo. Assim, ganham destaque as ações da equipe de orientação para a implementação de espaços de formação e diálogo, em busca de lidar com as questões pedagógicas da escola. Portanto, defendemos que o trabalho pedagógico voltado para o ensino e aprendizagem de todos os alunos deve se constituir coletivamente, dependendo da articulação entre os diferentes profissionais da escola.

Nesse contexto, compreendemos que o cotidiano das escolas exige da orientação educacional e pedagógica o desenvolvimento de ações que atendam às demandas por meios que auxiliem a prática educativa, minimizando os anseios e as dificuldades vividos pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, concordamos com Franco e Gonçalves (2013, p. 64), quando sinalizam que em isolamento o professor não conseguirá dar conta de todos os acontecimentos que perpassam o ambiente escolar. Cabendo, principalmente ao orientador pedagógico, que tem entre suas atribuições contribuir para a formação continuada dos professores, articular alternativas “[...] levando em consideração a experiência dos docentes, como também contribuindo, através do exercício da reflexão, no acompanhamento das ações didáticas, em coerência com o projeto pedagógico”.

Entretanto, embora sejam muitas as sinalizações em relação à demanda por uma formação profissional que permita lidar com as constantes mudanças no contexto de nossa sociedade, e esse direito seja legalmente reconhecido, no cotidiano das escolas permanecem as dificuldades para que os processos formação se efetivem. Com observações nesse sentido, Pinheiro (2015, p. 69-70) destaca:

[...] a importância de que o professor possa se afastar de sua sala de aula, tanto mental, quanto fisicamente, para pensar sobre o seu trabalho. Assim, realizar uma intervenção junto aos professores, de forma envolvida e comprometida, estabelecendo parcerias efetivas, requer, além da abertura e predisposição da equipe diretiva e professores, tempo e espaço para concretizá-lo, visto que atualmente, a formação continuada em serviço não encontra um espaço prioritário na escola.

Organizar nossa escola de maneira que fosse possível contribuir com o aprendizado de todos os alunos, em especial os que apresentam alguma deficiência, mostrou-se um grande desafio. Causava inquietude a percepção de que, em muitos momentos, as estratégias adotadas não favoreciam a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos. Em meio a esse contexto, sentimentos como desmotivação, estagnação e impotência se faziam presentes, tais

sentimentos impulsionaram diferentes ações, que resultaram na implementação de espaços voltados para formação continuada em serviço em 2019.

Todavia, a história que resultou nessa proposta de formação começou em 2016 e foi sendo construída ao longo dos anos seguintes. Nessa época, era apenas a prática profissional desenvolvida em nossa comunidade escolar. Resgatar as motivações do estudo foi um passo importante para a estruturação da pesquisa, pois a configuração adotada nos grupos de formação continuada em serviço, *locus* da construção dos dados da segunda etapa da pesquisa, só se tornou possível em função de toda a trajetória percorrida anteriormente, na qual encontramos a motivação para as ações que resultaram nos espaços para formação.

Foi um processo difícil separar a atuação profissional e a investigação. Logo após a aprovação da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação (SME/DC) à qual estamos vinculados, veio a necessidade de definir os professores que participariam dos grupos de formação continuada em serviço. Essa escolha foi difícil, pois muitos profissionais que vinham trilhando esse caminho acabaram por não participar de uma estratégia para a qual contribuíram. Porém delimitar o público foi necessário por uma série de fatores já apontados no texto, e também pela estrutura que tínhamos para o desenvolvimento da proposta.

O objetivo central deste estudo foi analisar os sentidos produzidos pelo trabalho da equipe de orientação educacional e pedagógica, no âmbito da formação em serviço, e os efeitos desse trabalho no desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Para a escolha desse objetivo, foi determinante o referencial teórico-metodológico adotado no estudo, que se pautou na perspectiva sócio-histórica, entendendo a tarefa da pesquisa como um processo vivo, que deve ser observada em sua historicidade. Sendo necessário reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, o objeto de estudo não é estático, mas construído ao longo de sua história, dependendo dos sujeitos para sua significação.

Ao longo da análise dos dados buscamos responder às seguintes questões:

- Quais os sentidos atribuídos às ações fomentadas pela proposta de formação continuada em serviço, realizadas pela equipe de orientação educacional e pedagógica?
- Quais os efeitos da formação docente em serviço em relação ao estabelecimento de práticas pedagógicas inclusivas na EJA?

Esses sentidos e efeitos foram observados através dos conceitos de descrição e explicação presentes na pesquisa na perspectiva sócio-histórica. A descrição revela o aspecto

exterior de um fenômeno, já a explicação está relacionada às causas, relações e mudanças, levando em conta todos os sujeitos envolvidos em suas interações e influências recíprocas (FREITAS, 2002).

Ao longo deste texto, tanto na primeira, quanto na segunda fase de atuação, apontamos sentidos e efeitos percebidos durante a nossa caminhada. Os sentidos e efeitos apontados foram os percebidos por nós, em nosso movimento de construção e análise dos dados trazidos para o estudo. Mas sabemos que estamos distantes de mensurar a dimensão de todos os sentidos e efeitos alcançados através da proposta. Todavia, nessas considerações finais, vamos destacar alguns desses sentidos e efeitos observados a partir das falas das professoras que participaram da proposta de formação continuada em serviço desenvolvida na segunda etapa da pesquisa:

- A resignificação na maneira de olhar o aluno com deficiência, que antes era visto prioritariamente sob um prisma voltado para limitações; tendo como efeito a busca por novas maneiras de investir em seu processo de ensino e aprendizagem;
- Resignificação na forma de se colocar do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência; tendo como efeito o planejamento de estratégias voltadas para mediação no processo de ensino e aprendizagem desses alunos;
- Resignificação em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, que era visto prioritariamente sob a perspectiva médico-pedagógica, com estratégias que centralizavam o laudo médico; tendo como efeito o deslocamento das estratégias para esfera didático-pedagógica;
- Resignificação da relação entre teoria e prática no processo de implementação dos recursos adotados, que auxiliaram na elaboração das estratégias para mediação pedagógica; tendo como efeito a apropriação dos recursos didático-metodológicos apresentados durante as atividades propostas.

Uma dificuldade a ser destacada foi curto período de tempo reservado para a formação continuada em serviço. Os encontros foram programados para acontecer quinzenalmente. Inicialmente contávamos com uma hora e trinta minutos, e depois a duração dos encontros foi reduzida para uma hora. O que limitou principalmente a discussão dos textos propostos.

A opção por implementar o Protocolo de Trabalho da Educação Especial e a adoção da sequência didática enquanto metodologia de ensino direcionou as reflexões teóricas para iniciativas que possibilitassem a compreensão desses instrumentos.

A motivação para a implementação do protocolo veio das sinalizações em relação à necessidade de adequação curricular e de viabilização do trabalho conjunto entre os professores de ensino regular e do AEE no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Observamos avanços nas concepções das professoras participantes em relação às adequações curriculares capazes de favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. No entanto, não pudemos observar o trabalho conjunto entre as professoras do ensino regular e do AEE, pois apenas uma das turmas da EJA que participou da pesquisa tinha alunos que eram assistidos pelo AEE. Essa turma contou inicialmente com a participação de uma professora, que precisou deixar a escola, o professor que a substituiu era novo na Rede de Ensino e não quis participar da proposta. O que limitou as observações nesse sentido.

A utilização da sequência didática se mostrou positiva em relação ao planejamento de aulas que contemplassem as diferentes necessidades presentes no espaço escolar. Nesse sentido, percebemos que as professoras envolvidas na proposta de formação perceberam a necessidade de se colocarem como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, através da busca por estratégias de mediação que possibilitassem a participação desses alunos ao longo das aulas.

Outra questão importante de se destacar em relação à proposta implementada foi a busca por abranger o currículo programado para todos os alunos, pois, embora o objetivo central da formação continuada em serviço girasse em torno do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, entendemos a importância de que esses alunos fossem envolvidos nas atividades programadas para os demais alunos, caso contrário seriam reforçados os processos de segregação.

A complexidade e a particularidade das questões com as quais buscamos lidar exigiu um processo de construção conjunta. Não existiam respostas prontas que trouxessem a solução para as dificuldades observadas. Nesse sentido, destacamos que a relação dialógica entre as profissionais envolvidas na proposta de formação foi fundamental para o processo de construção de conhecimento.

Os dados mostram que a formação contribuiu significativamente para melhorar o desenvolvimento de estratégias para o trabalho com os alunos com deficiência, sobretudo pela relação dialógica estabelecida entre teoria e prática ao longo da dinâmica proposta nos encontros. Nesse sentido, reforçamos as contribuições das propostas de formação continuada em serviço para lidar com as demandas das comunidades escolares. Acreditamos que as diferentes ações que surgiram a partir da problemática que motivou a implementação dos

grupos de formação continuada em serviço fizeram com que a escola crescesse enquanto espaço desenvolvimento humano e produção de conhecimento, tornando-se potencialmente melhor para seus alunos e para os profissionais que nela atuam.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, Juliana Nascimento de. *A Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desvelando os Fios dessa Trama*. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão, 2014.
- ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Universidade, educação especial e formação de professores. In: Reunião Anual da ANPEd 28., 2005, Caxambu/MG. *40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil/ 28ª Reunião Anual da ANPEd*, 2005. v.01. p. 01-17.
- ALMEIDA, Veronica de Andrade Martins de. *Educação Inclusiva: A Trajetória entre a Formação Docente e o Cotidiano Escolar*. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Grande Rio – Prof. José Carlos Herdy. Duque de Caxias 2017.
- ALVES, José Claudio Souza. Baixada Fluminense: Reconfiguração da Violência e Impactos sobre a Educação. *Movimento - revista de educação* -FEUFF-PPGEUFF, Niterói, ano 2, nº 3, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32558> . Acesso: 24 jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.265>
- AMORIM, Erica Pereira. *O esquema de financiamento da educação básica no Brasil (1998 a 2007): atribuições e responsabilidades, fontes e distribuição dos recursos e sistemas de incentivos na transição FUNDEF-FUNDEB*. 151f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.
- ARAÚJO, Daniele Francisco de. *Formação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva na Baixada fluminense*. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2016.
- ARROYO, Miguel. González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amália; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Minas Gerais: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ÁVILA, Leila Lopes de. *Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)*. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2015.
- BATISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e o medo do outro: Attento ai segnanali! In: BATISTA, Claudio Roberto. (org.). *Educação e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre, Mediação, 2015. p.17-29.
- BERESE, Rosângela; Rodrigues, Roseli Viola. Agrupamentos Cooperativos: uma estratégia metodológica para trabalhar com a diversidade. *Cadernos PDE*, Curitiba, v. 1, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_pdp_rosangela_berese.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.
- BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.) *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006a. p. 73 -81.
- BEYER, Hugo Otto; SANTOS, Tatiane Alves dos. O projeto da Educação Inclusiva. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 6., 2006, Santa Maria RS. *Pós-graduação em Educação: Novas Questões*. Santa Maria RS: Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria, 2006. p. 1-8.

BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, SEESP/MEC, p. 8 – 12; ago/2006b.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenez. *Mediação: O conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica*. Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 11., p. 2533- 2542, 2006.

BOSI, Ecléa. (1993). *A pesquisa em memória social*. *Psicologia USP*, 4 (1-2), 277-284. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34480>. Acesso em: 12 jan 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Giovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli. (Org.) *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2008. P. 43-63.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1793/94*. Brasília, 1994b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. MEC/CNE. *Resolução CNE/CP n.º 1/2002*, aprovado em 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. Resolução n.º 2 de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. CNE/CEB 2, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB n. 1, de 20 de agosto de 2003. *Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências*. Brasília, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 09 out. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa n.º- 13, de 24 de abril de 2007 - *Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: Acesso em: 02 ago. 2019.

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

BRASIL. Decreto n.º 6.949. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Brasília, 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 09 set. 2019.

BRASIL. CNE/CEB. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 13/2009*, aprovado em 03/06/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011a. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611, DE 17 de novembro de 2011b. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 24 fev. 20.

BRASIL. Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília – DF, 2015.

CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

CAMPOS, Eri Cristina dos Anjos. *Formação Continuada e Permanente de Professores do Atendimento Educacional Especializado para Práticas Pedagógicas Inclusivas*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2016.

CANÁRIO, Rui. A escola como construção histórica. In: CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Editora Porto, 2005. Capítulo 5: p.59-88.

CARAMORI, Patricia Moralis. *Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo*. 305 fls. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2014.

CARDOSO, Leila Aparecida Assolari; TOSCANO, Carlos. A mediação Pedagógica em sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento. In: Congresso de Educação – EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. Anais: PUC, 2011. p. 13466- 13475. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/programacao.html>. Acesso em: 4 jun 20.

CARVALHO, Maria de Fátima. Educação de Jovens e Adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição de sujeitos. *Revista Horizontes*, v. 24, nº 2, p. 161 – 171. Jul./dez., 2006.

CARVALHO, Maria de Fátima. Reflexões sobre a inclusão de Jovens e adultos com deficiência mental na EJA. In: XVI COLE, 2007, Campinas. *Anais Congresso de Literatura do Brasil, 16.*, Campinas: ALB, 2007.

CARVALHO, Roseli Vaz. A Juvenilização na EJA: Uma categoria Provisória ou Permanente? In: Seminário Pedagogia em Debate, 10., e Colóquio de Formação de Professores, 4., 2009, Curitiba. *Cidadania, Justiça e (Des) Igualdade: Que Escola Queremos?* Curitiba: Juruá. v. 1. p. 153-153, 2009.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria; RENTERIA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgias*. v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcbc/v34n6/11.pdf>. Acesso em: 10 set 2019.

CHAO, ChihNuo Grace; FORLIN, Chris; HO, FukChuen. *Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong*. Pages 1142-1154 | Received 03 Jun 2015, Accepted 15 Jan 2016, Published online: 16 Mar 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663>. Acesso em: 09 jun 2019.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 52, abr./jun. 2014.

CRUZ, Isabela Damaceno. *Interfaces entre Inclusão e Educação Especial: Com a Palavra... Os professores!* 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2018.

DALA SANTA, Fernando; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. *Kínesis*, v. 6, n. 12, dez. 2014, p. 1-16. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4792>. Acesso em: 21 fev. 2020.

DELBEM, Henrique Yung; LIMA, Elizeth dos Santos. Análise Reflexiva Sobre as Influências dos Organismos Multilaterais nas Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil. SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2, 2016, Porto Alegre. *Anais: UFRGS*, 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/avalies2016/anais-do-evento/artigos-1/156559.pdf>. Acesso em: 18 fev. 20.

DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Liber Livro, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, SP: Campinas. Vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial; Outubro de 2005.

DIKEL, Adriana. *O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção*. 269 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas v. 36 nº 131, p. 299-324, abr.- jun., 2015.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação Continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17- 42, Junho, 2014.

DUQUE DE CAXIAS. LEI Nº 1506 DE 14/1/2000. *Institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos do Município de Duque de Caxias e dá outras Providências*, Duque de Caxias, 14 jan. 2000.

DUQUE DE CAXIAS. Portaria nº 36/SME/2012- *Define parâmetros comuns à execução do Programa de Matrícula Sem Fila/ 2013, para a Educação Infantil (Creche e Pré Escola), Educação Especial Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, no Município de Duque de Caxias*. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/10862474-A-secretaria-municipal-de-educacao-do-municipio-de-duque-de-caxias-no-uso-de-suas-atribuicoes-legais-e-considerando.html>> Acesso em: 15 dez 2019.

EMMCM (Duque de Caxias – RJ). Projeto político-pedagógico. Duque de Caxias: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Maria Clara Machado”, 2019.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elisie. *Pesquisa participante*. Tradução: Francisco S. de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1989.

FARIA, Paula Maria Ferreira; CAMARGO, Denise de. As emoções dos professores frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, V. 24, n. 2, p. 217- 328, abr/jun, 2018.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano*. Vol. 4. O tempo da Ditadura: Regime Militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia; GLAT, Rosana. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In GLAT, Rosana (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento e GONCALVES, Leiliane da Silva Micena. Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. *Psicol. Educ.* [online]. 2013, n.37 [citado 2020-02-24], pp. 63-71. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000200007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1414-6975

FREITAS, Ana Paula de. *Zona de Desenvolvimento Proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso*. 156 f. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, set 2002, Vol.23, nº.80, p.299-325.

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p.20-39, jul.2002.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. *Ciências humanas e pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 107).

FREITAS, Maria Teresa; RAMOS, Bruna (Orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

FREITAS, Mariele Angélica de Souza. *Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos: interfaces do processo de escolarização*. 140 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GLAT, Rosana. (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, Marcos Daniel. (Org.). *O uno e o diverso na Educação*. Uberlândia: EDUFU, 2011, v., p. 75-92, 2011.

GIL, Francisca Gonzalez; MARTIN, Pilar Santo. Uma experiência internacional de formação de professores. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n 19, p. 25-36. 2011. Disponível em: cielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645. Acesso em 10 set. 2019.

GÓES, Maria Cecília Rafael de, LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 4. Ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Linduenha. *A escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma trajetória dos indicadores educacionais brasileiros*. 75 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

OLIVEIRA, Eloisa da Silva Gomes; GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. *Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional*. Curitiba: IESDE, 2012.

OLIVEIRA, Jaqueline Silva de. A Perspectiva Sócio-histórica de Vygotsky e suas Relações com a Prática da Experimentação no Ensino de Química. *ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, São Carlos, v.3, n.3, p.25-45, nov. 2010 ISSN 1982-5153 25.

OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano; GUIMARÃES, Lucélia Tavares. A Influência dos Organismos Multilaterais Internacionais na Formação das Políticas Brasileiras de Alfabetização. *E- Curriculun*, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p842-870>. Acesso em: 18 fev. 20.

HAAS, Clarissa. *Narrativas e processos escolares de jovens e adultos com deficiência: “Isso me lembra uma história”*. 214 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>. Acesso em: 06 jun 20. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005>>.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul-set/2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riace.v12.n.3.2017.8532>>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 14 ago. 2019.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; TRETIN, Valéria Becher. Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual? *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 11 n. 1, p. 81-93, jul./dez. 2017.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-Ação Colaborativa. In: BATISTA, C. R. (Org.). *Educação e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre, Mediação, 17-29, 2015.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI. “As políticas de Educação de Jovens e Adultos na Atualidade como Desdobramento da Constituição e da LDB”. *Polésis*. Tubarão: v.11, n.19, p.40-57, 2017.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização – múltiplas perspectivas*. Mediação. Porto Alegre, p. 119-126, 2006.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*. Curitiba, n. 41, 2011.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011.1no texto

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como Espaço para a Diversidade e o Desenvolvimento Humano. *Educação e Sociedade*. [Online]. 2016, vol.37, n.137, pp.1223-1240.ISSN 0101-7330.

KOBAYASHI, Daniele Eloise do Amaral Silveira; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Perspectiva inclusiva: uma experiência de formação de professores na hora de trabalho pedagógico coletivo. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). 171. *Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

KURNIAWATI, F.; BOER, A. A.; MINNAERT, A. E. G.; MANGUNSONG, F. Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology - An International Journal of Experimental Educational Psychology*. v. 37, Pages 287-297, | May 2016. Disponível em: <http://doi.Org/10.1080/01443410.2016.1176125>. Acesso em 05 fev 2019.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, Marcos Daniel. (Org.). *O uno e o diverso na Educação*. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 75-92, 2011.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Caderno Cedes*, v. 34, n. 93, p. 191-205, 2014.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de educação: Escola Tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, julho/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

LEITE, Gracilina Garcia; CAMPOS, Juliana Aparecida de Paula Perez. Percuroso Escolar de Estudantes com Deficiencia na Educação de Jovens e Adultos, Nível Médio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 1, p. 17 – 32, jan – mar. 2018.

LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da. Prática educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org). *Cadernos: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, v. 12. 2008.Disponívelem: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

LIMA, Donizete Franco. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no Ensino Médio. *Revista Triângulo*, v.11, n. 1, Jan./Abr., 2018.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin. *A Formação Continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 141 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2014.

MAFTUN, Luciane Jorge. *Projeto de intervenção pedagógica na escola Língua Portuguesa voltada para EJA e Educação Especial: Alfabetização e letramento por meio dos rótulos*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR.,

2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em 21/01/00. ISBN 978-85-8015-075-9.

MAFFEZOLI, Roberta Roncali; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. In: *Reunião Anual da ANPED*, 27., Caxambu, v. 1. p. 1-15. Anais 27º ANPED, Caxambu, 2004.

MARTINS, Tânia Barbosa. Processos de exclusão social: A contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais...*Caxambu: 2005.

MAIOR, Isabel Cristina Madeira de Loureiro. Movimento Político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 10n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 12 de agosto de 2019.

MANTOVANI, Sérgio Roberto. *Sequência didática como instrumento para aprendizagem significativa do efeito fotoelétrico*. 54 f. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional de Ensino de Física). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2015.

MARQUES, Abimail Antunes. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG*, v. 1, nº 12, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/20378-Texto%20do%20artigo-159307-1-10-20151015.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, M. de C. M. (org.). *Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, V. 93, p. 175 – 189, maio-ago. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. *A Atividade Criadora e a sua Dimensão Ontológica: Significados Partilhados e Sentidos Produzidos no Trabalho Docente*. 391 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

MICHELS, Maria. Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria/RS, v. 24, n. 40, p. 219-232. Maio/agosto 2011a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/2668/2440>. Acesso em: 15 set. 2019.

MONICO Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, SP. V. 22. Número Especial, 2018. p. 41-48.

NUNES, Francisca Sueli Farias. *Formação continuada na Perspectiva Inclusiva: O Projeto Portas Abertas para Inclusão no Município de Fortaleza*. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Jane Raquel Silva de. *A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e suas relações com a prática da experimentação no ensino de Química*. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 25-45, nov. 2010.

Öztürk, Mustafa. An Evaluation of an Innovative In-Service Teacher Training Model in Turkey. *International Journal of Higher Education*, v 8 n. 1 p. 23-36, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1202218>. Acesso em: 9 de junho de 2019.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. O que fazer para não excluir: Davi, Hilda, Diogo... In: PADILHA, Ana Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Conhecimento, trabalho docente e escola inclusiva. *Journal of Research in Special Educational Needs*, August 2016, v.16, p.318-322.

PATTUZO, Karolini Galimberti. *O pedagogo no contexto da Inclusão Escolar: possibilidades de ação na escola comum*. Dissertação (Mestrado em Educação). 197 f. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

PEIXINHO, Marcia Alexandra Araújo. *Formação de professores na perspectiva colaborativa para professores que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial*. 142 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2016.

PINHEIRO, Luciane Tavares. *A Inclusão de Alunos com Deficiência: em busca de uma cultura formativa em serviço em uma escola municipal de Pelotas/RS*. 150 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Pampa. Jaguarão, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba. n. 33, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. *Dossiê Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, práticas e pesquisas*. 1. ed. Seropédica/RJ: EDUR/UFRRJ, 2012. v. 1.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro: EDUR, v. 34, n. 12, p. 31-48, jan./jun. 2012.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Poiesis Pedagógica*, v. 12, p. 7-26, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 1039-1054, out. 2018. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902>. Acesso em: 15 abr. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X32902>.

PRADO, Luiz Carlos Delorme; EARP, Fábio Sá. “O ‘milagre’ brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973)”. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil republicano: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. V. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 208 a 256.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. A formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. *Revista Educação Especial*. V.30, n. 57, p. 129-144. 2017.

DUQUE DE CAXIAS, Prefeitura Municipal de. SME. *Edital de Concurso Público n.º 001/2015*. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-duque-de-caxias-rj-retifica-edital-de-concurso-para-diversos-profissionais/1313573/20fd876949/edital_de_abertura_n_001_2015.pdf. Acesso em 22 set 2019.

POKER, Rosimar Bortolini; FERNANDES, Juliana Jeronymo; COLANTONIO, Suzilene. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v.16, n.1, p. 524 - 529. 2016.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. *Casos de Ensino na Formação Continuada à distância de Professores do atendimento Educacional Especializado*. 305f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da São Carlos. São Carlos, 2016.

REDIG, Annie Gomes. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas*. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

REIS, Pollyanna Júnia Fernandes Maia. *Paulo Freire – Análise de uma história de vida*. 199 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei, 2012.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR, nº 41, p. 41 – 60, jul./set. 2011.

ROSSO, A. Bateson. *A mente aberta*. École, S.l., n. 57, fev. 1998.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN, Klaus. Formação para a educação inclusiva e especial. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 539-543, 2016.

SANTOS, Thaíse da Paixão. *Educação em Direitos Humanos e Educação de Jovens e Adultos: representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da temática Direitos Humanos no currículo da EJA*. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2016.

SEESP/MEC. *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade Documento Orientador*. Brasília-DF, 2005.

SEESP/MEC. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC*, 2008.

SEESP/ SEED/ MEC. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva, Fascículo I*, Brasília, 2010.

SILVA, Maria do Carmo Lobato; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez. Formação de Professores para Inclusão na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Análise de Pesquisas. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1154 – 1167, set/dez, 2018.

SIEMS, Maria Edite Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 16, p. 61-80, 2011. 137 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2011.

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de; MASCARO, Angélica Aquino de Carvalho; VIANNA, Márcia Marin; SILVA, Suzanli Estef; REDIG, Annie Gomes. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: *Anais Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 5, 2012. p. 11671-11686. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/55978/v-congresso-brasileiro-de-educacao-especial-iv-cbee-vii-encontro-nacional-dos-pesquisadores-da-ed/> Acesso em: 12 jun 2019.

SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; FERREIRA, Luís Olavo Fonseca. A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: Um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1998 a 2008. In: SOARES, L. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas?* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. IN: RRAAB, Alfabetização e Cidadania – Políticas Públicas e EJA. *Revista EJA*, n. 17, maio de 2004.

SOUZA, Flávia Faissal de. Das diretrizes à oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado em municípios da Baixada Fluminense/RJ. *Revista Comunicações*, v. 23, n. 3, Número Especial p. 117-136, Piracicaba/SP, 2016.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 831-853, out/dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n97/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500887>. Acesso em: 11 jul 2019.

SOUZA, Gloria Maria Anselmo de; ARAÚJO, Gisele Coelho de Oliveira; SILVA, Waldeck Carneiro da Silva. Vinte anos da Lei n.º 9.394/96, o que mudou? Políticas educacionais em busca de democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 147-160, jan./jun. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/696-2362-1-PB.pdf>. Acesso: 14 set. 2019.

TENREIRO, André (Org.). Duque de Caxias – *A geografia de um espaço desigual*. Nova Iguaçu, RJ: Entorno.

TINÓS, Lucia Maria Santos. *Caminhos de alunos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares*. 2010. 125 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

TOLEDO, Elizabete Humai. de; VITALIANO, Celia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2012, vol. 18, n. 2, p. 319 - 336.

TRENTIN, Valéria Becher. Escolarização de jovens e adultos com deficiência nas pesquisas de pós-graduação no período de 2009 a 2015. *Revista Educação Especial*. v. 29, n. 55, p. 361-372, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X19693362>. Acesso em: 10 out 2019.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 9ªed. São Paulo: Papirus, 2010.

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André and GIAMBIAGI, Fabio. Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. *Revista on-line. Bras. Econ.* Rio de Janeiro, vol.62, n.2, p. 221-246, Abr-Jun 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Quarta aula: Questão do meio na pedologia 1, 2*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 2010, p.681-701.

WENGZYNSKI, Cristiane Daniele; TOZETTO, Suzana Soares. *A formação continuada face as suas contribuições para a docência*. In: SEMINÁRIO ANPED SUL, IX. 2012, Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217720612015000200005. Acesso em: 10 dez. 2019.

WOODWARD, Jillian. *A Quasi-Experimental Study of the Effects of Teacher Training on Attitudes towards Inclusion Settings*. Dissertation. University of Phoenix, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED581987>. Acesso em: 09 de junho de 2019.

ZABALA, Antoni. *A prática pedagógica: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

APÊNDICE A - Ações desenvolvidas nos anos de 2016, 2017, 2018

ANO	AÇÕES	OBJETIVOS	ESTRATÉGIA	LIMITES	POSSIBILIDADES
2016	Estabelecimento de um plano de ação da equipe pedagógica.	Definir formas de atuação de acordo com as demandas sinalizadas pela comunidade escolar.	Reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP).	Concepções limitadoras em relação ao processo de ensino e aprendizagem; aluno deficiente sempre aprovado, exceto quanto ultrapassa limite de faltas; concepção de que os ganhos do aluno com deficiência se restringem à socialização.	Grupo de professores que solicitava auxílio em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitassem a participação dos alunos com deficiência junto aos demais alunos.
	Revisão do PPP.	Reescrever o PPP.	Mobilização a comunidade escolar no processo de revisão do PPP.	Constatação de que a presença de alunos com deficiência nas classes regulares e nas turmas do AEE não era contemplada no PPP.	Oportunidade de diálogo e busca coletiva de meios para lidar com as demandas de nossa escola.
	Identificar demandas em relação ao trabalho com alunos com deficiência.	Busca de recursos para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência	Reserva de espaço para escutados professores das turmas regulares e do AEE.	Professores relatavam sentimento de despreparo, e frustração diante da maneira como se apresenta a proposta educacional inclusiva.	Descontentamento e incomodo com a falta de recursos, busca por capacitação e apoio para lidar com os alunos com deficiência.
	Organização de instruções sobre as etapas do Protocolo de Trabalho da Educação Especial adotado pela SME/DC	Cumprimento das etapas estabelecidas no protocolo.	Mobilização de professores e equipe diretiva.	Negociação de tempos dentro da carga horária dos professores, para elaboração do PEI.	Professores expressavam frustração pela percepção da manutenção de processos excludentes.

Fonte: A autora, 2020.

ANO	AÇÕES	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	LIMITES	POSSIBILIDADES
2017	Retomada da organização das etapas protocolo de inclusão.	Promover aprendizagem dos alunos com deficiência nas classes regulares.	Diálogo com professores e equipe diretiva.	Não existe tempo previsto no calendário oficial para planejamento/protocolo de inclusão; Longos períodos de greve.	Interesse de alguns professores
	Realização de Grupo de Estudos (GE) sobre a proposta educacional inclusiva.	Inspiração e indicação de possibilidades diante da proposta inclusiva.	Palestra sobre a proposta educacional inclusiva com profissional com formação e experiência na área durante o GE sobre a temática.	Insegurança e a descrença diante da proposta inclusiva e dos procedimentos adotados na rede para sua implementação	Boa receptividade por parte dos professores e participação ativa das atividades e discussões promovidas no GE.
	Diálogos/reflexão sobre a inclusão escolar a partir discussão suscitada pelo grupo de estudos.	Constante parceria, sem desconsiderar a autonomia de cada professor e respeitando as particularidades de cada caso.	Reserva de tempo durante o GE para fala dos professores sobre as dificuldades que observam em relação ao trabalho com os alunos com deficiência no contexto da escola, para planejamento das intervenções da equipe pedagógica.	Momentos de tensão, contestação, relatos de frustração e angústia sobre a maneira como vem sendo implementada a inclusão escolar.	Entrou em pauta a falta de formação inicial e continuada dos professores, a precariedade dos recursos e a sensação de impotência, angústia e de injustiça com os alunos com deficiência.
	Compartilhar com os professores orientações sobre processo de adaptação / flexibilização curricular, e sobre trabalho em parceria entre o ensino regular e a educação especial.	Capacitar os professores em relação ao trabalho com alunos com deficiência	Disponibilização de tempo para dialogar sobre o material disponibilizado.	Superficialidade do acompanhamento; o tempo disponibilizado dependia da organização do professor e era fora de seus tempos de aula.	Estreitar parceria entre professores e equipe pedagógica.

Fonte: A autora, 2020.

ANO	AÇÕES	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	LIMITES	POSSIBILIDADES
2018	Incluir como pauta da semana de planejamento o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.	Levar a educação inclusiva para o PPP da escola em busca da construção de um compromisso coletivo e condizente com nossas crenças e realidade.	Definição de procedimentos para o estabelecimento de práticas de efetivação da aprendizagem de nossos alunos.	Longos períodos de greve, que chegaram há totalizar 45 dias no ano de 2018, prejudicaram o andamento da proposta.	Os dados obtidos na semana de Planejamento foram organizados e atualmente fazem parte do PPP da escola.
	Grupo de estudos: O processo educacional inclusivo; Grupo de Estudos para discussão das metas dois, quatro e dez do Plano Municipal de Educação. A meta quatro trata sobre a Educação Especial e inclusiva	Capacitação dos professores; trabalho conjunto entre classe regular e atendimento especializado.	Reserva de tempo nos GEs para montar quadro com dificuldades em relação ao trabalho com alunos com deficiência em nosso contexto, objetivos a serem alcançados e Propostas de ação.	Falta de tempo para o planejamento e acompanhamento de algumas ações definidas.	A partir dessa mobilização definiram-se as seguintes ações: •Promover encontros periódicos de planejamento entre professores da classe regular, professores do AEE e equipe pedagógica. •Obedecer à resolução de matrícula em relação à presença de alunos com deficiências. •Envolver a comunidade escolar no processo inclusivo. •Promover o desenvolvimento de redes de apoio. •Promover adequação curricular de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos.
	Grupo de estudos com professoras da sala de recursos, equipe de orientação e professores da classe regular.	Capacitação dos professores; trabalho conjunto entre classe regular e atendimento especializado	Realização os GEs em meio horário para que seja mantido o dia letivo.	Falta de tempo para cumprir todas as ações programadas	Interesse dos professores por encontros periódicos, definição em relação a estratégias de avaliação, sugestões para próximos encontros, reflexão e estratégias para problemas sinalizados.

Fonte: A autora, 2020.

ANEXO A - Autorização para pesquisa de campo e carta de apresentação



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE ENSINO
 CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 4 de abril de 2019

Parecer nº: 12/19 – CPFPPF/SME-DC

Requerente: Giselle Coutinho Ferreira

Universidade ou agência associada: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ)

Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decore e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado “Inclusão Escolar: um estudo sobre a influência de propostas de formação em serviço no desenvolvimento da prática educacional inclusiva”, cujo objetivo geral é “analisar o impacto do trabalho da equipe de orientação educacional e pedagógica, no âmbito da formação em serviço, no desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva”, constatou-se a necessidade da pesquisa de campo.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas à pesquisa, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo a esta instituição.

Cordialmente,

Giselle Irene Lima Teixeira do Nascimento

GISELLE IRENE LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO

Diretora do CPFPPF
 Matrícula: 06723-0



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 4 de abril de 2019

Do: Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire

Assunto: Pesquisa de campo

Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Giselle Coutinho Ferreira, aluna no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), para que possa realizar uma pesquisa nesta conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cordialmente,



GISELLE IRENE LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO

Diretora do CPFPE
Matrícula: 06723-0

À EM Maria Clara Machado

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido



FEBF Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“Inclusão Escolar: a influencia de propostas de formação em serviço no desenvolvimento da prática educacional inclusiva”**, conduzida por Giselle Coutinho Ferreira sob a orientação de Flávia Faissal de Souza. Este estudo tem por objetivo analisar o impacto do trabalho da equipe de orientação educacional e pedagógica, no âmbito da formação em serviço, no desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

Você foi selecionado (a) por lecionar para alunos com deficiência matriculados em turma regular. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das propostas de formação em serviço desenvolvidas pela equipe pedagógica da Escola Municipal Maria Clara Machado e participar de entrevistas gravadas em registro de áudio e/ou vídeo sobre o processo de formação em serviço.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, dos pesquisadores responsáveis. Seguem os telefones e o endereço institucional dos pesquisadores e da instituição, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Prof. Dr. Flávia Faissal de Souza **E-mail:** flaviasouza.uerj@gmail.com

Prof. Giselle Coutinho Ferreira **E-mail:** gferreira1312@gmail.com

faleconosco.febf@gmail.com (21) 3651-8536

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Duque de Caxias - Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador