

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANE GRALAKI BLACZYK

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O PROCESSO DE
INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO
REGULAR**

CUTITIBA/PR

2021

CRISTIANE GRALAKI BLACZYK

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O PROCESSO DE
INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO
REGULAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Linha de Pesquisa: Teoria e Prática na Formação de Professores como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins

CURITIBA

2021

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

B632f
2021

Blaczyk, Cristiane Galaki
Formação continuada de professores para o processo de inclusão do público-alvo da educação especial no ensino regular / Cristiane Galaki Blaczyk ; orientadora: Pura Lúcia Oliver Martins. -- 2021
239 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.
Bibliografia: f. 218-224

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Educação inclusiva. 4. Contribuições sociais. I. Martins, Pura Lúcia Oliver, 1951- II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 370.71

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 912
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Cristiane Gralaki Blaczyk

Aos dois dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e um, reuniu-se às 9h30min, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins, Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski, Prof.^a Dr.^a Mirian Célia Castellain Guebert para examinar a Dissertação da mestranda **Cristiane Gralaki Blaczyk**, ano de ingresso 2019, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO REGULAR**” que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11h30min. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa. As avaliadoras participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos.

Observações: A banca enaltece a consistência teórico-metodológica da pesquisa e a relevância acadêmica e social para a educação. Aponta contribuições para o processo de formação de professores e recomenda a ampla divulgação em eventos da área e periódicos especializados.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins



Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Mirian Célia Castellain Guebert

Participação por videoconferência



Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Stricto Sensu



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de Codificação ATLAS.ti	74
Figura 2 - Codificação de citação e criação de memos.....	75
Figura 3 - Criação de memos ATLAS.ti.....	77
Figura 4 - Grupos de códigos.....	78
Figura 5 - Problemas Enfrentados.....	117
Figura 6 - Resolução de Problemas	127
Figura 7 - Apoios Oferecidos.....	137
Figura 8 - Metodologia dos Cursos	172
Figura 9 – Contribuições dos Cursos	194
Figura 10 - Indicadores para as Formações.....	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Codificação das Categorias de Análise.....	76
Quadro 2 - Subcodificação das Categorias.....	78
Quadro 3 - Atendimentos ofertados pela PMC em 2019.....	89
Quadro 4 - Cursos de Formação Continuada para a Educação Inclusiva com base na análise documental.....	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Turmas que atuam os professores entrevistados	87
Gráfico 2 - Alunos em processo de inclusão	97
Gráfico 3 - Percentual de alunos no processo de inclusão	99
Gráfico 4 – Participação dos alunos de inclusão nas aulas não presenciais durante a pandemia.....	146
Gráfico 5 - Conclusão dos cursos de formação conforme dados documentais.....	156
Gráfico 6 - Cursos realizados pelos professores na RME	164
Gráfico 7 - Índice de participação nos cursos da RME – Educação Inclusiva	165
Gráfico 8 - Abordagem dos problemas da prática	175
Gráfico 9 - Desistência dos cursos de formação continuada	178
Gráfico 10 - Ações da RME para capacitar professores	180
Gráfico 11 - Contribuições dos Cursos.....	185

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Roteiro das entrevistas	225
APÊNDICE 3 - Apoios oferecidos	227
APÊNDICE 4 - Contribuições dos cursos.....	228
APÊNDICE 5 - Percepção sobre a inclusão da PCD no ensino regular.....	229
APÊNDICE 6 - Sugestões para os cursos	230

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Parecer Comitê de Ética.....	233
ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	236
ANEXO 3 - Autorização da pesquisa PMC	238
ANEXO 4 - Informações DIAEE	239

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAEE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CANE	Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais
CE	Classe Especial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CID	Classificação Internacional de Doenças
CEIF	Câmera da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
CMAEE	Centros Municipais de Atendimento Especializado
CEMEP	Centro Municipal de Ensino Profissionalizante
CEE	Conselho Estadual da Educação
CNE	Conselho Nacional da Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DA	Deficiente Auditivo
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCEMC	Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos, 2006 -2015
DDP	Departamento de Desenvolvimento Profissional
DIAEE	Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
DI	Deficiente Intelectual
DF	Deficiente Físico
DF	Deficiente Visual
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DV	Deficiente Visual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

INEP	Teixeira LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação MEC Ministério da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RME	Rede Municipal de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
PCD	Pessoa com Deficiência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFE	Transtorno Funcional Específico
TOD	Transtorno Opositor Desafiante
TO	Terapia Ocupacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado saúde e perseverança para superar todas as dificuldades e conseguir alcançar os ensinamentos que os estudos me proporcionaram ao longo da minha vida.

Agradeço especialmente ao meu maior incentivador, meu marido e companheiro, que me incentivou na busca por maiores conhecimentos na minha área de atuação profissional e oportunizou essa conquista.

À minha filha pelo apoio e pela sua preocupação quando eu ficava horas sem me alimentar estudando e, percebendo isso procurava me proporcionar um lanche feito por ela. Assim, tornou-se mais independente e contribuiu muito com as responsabilidades da rotina diária. Espero ser fonte de inspiração para que ela busque seus objetivos com positividade.

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica do Paraná por ter me dado a oportunidade de realizar este curso e aos professores das disciplinas que, com seus ensinamentos, contribuíram para a composição desta dissertação.

Agradeço a minha orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins, pela paciência, dedicação e ensinamentos que me possibilitaram realizar este estudo.

Agradeço aos meus colegas de Mestrado, principalmente, a Elenize Aparecida Santos Kujawa que, generosamente, compartilhou comigo seus conhecimentos, tornou-se minha parceira na elaboração de um artigo e na realização de trabalhos e a Roque Correa Junior, que me ensinou a utilizar o Software: ATLAS.ti para a análise dos dados dessa pesquisa.

Meus agradecimentos à Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, em especial ao Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado, que autorizou a realização da análise documental e das entrevistas com os profissionais da educação nas escolas municipais.

Meu agradecimento, também, aos professores da Rede Municipal de Curitiba, que se mostraram receptivos e abertos para participarem das entrevistas proporcionando os resultados da pesquisa.

Meus agradecimentos às professoras doutoras que compuseram a Banca de Defesa dessa dissertação: Prof^a. Dr^a. Joana Paulin Romanowski e Prof^a. Dr^a Mirian Célia Catellain Guebert, por suas ricas contribuições para que este trabalho atendesse ao rigor da pesquisa científica.

RESUMO

O presente estudo está relacionado à formação continuada de professores para a educação inclusiva das séries iniciais do ensino fundamental. Ele tem como objetivo analisar as contribuições dos cursos de educação inclusiva da Rede Municipal de Curitiba para a prática pedagógica das escolas, seus avanços e limites, tendo em vista levantar indicadores para formação continuada de professores inclusivos. O interesse em realizar este estudo decorre do aumento de alunos com deficiência no ensino regular e da necessidade de capacitação para o enfrentamento do desafio da educação inclusiva. Nesse sentido proponho a seguinte problemática: Quais as contribuições dos cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, para os professores do ensino comum que atuam com alunos de inclusão? A metodologia utilizada neste estudo é de abordagem qualitativa, com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) e complementada por Saldaña (2013) utilizando o software ATLAS.ti. A coleta de dados ocorreu por meio da análise documental dos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, no período de 2015 a 2019 e por meio de entrevistas semiestruturadas com 18 professores do ensino regular, que atuam com alunos em processo de inclusão. A pesquisa teve como campo cinco escolas da Rede Municipal de Curitiba. A análise de dados foi fundamentada por meio dos seguintes autores: Mantoan (2011, 2015 e 2017), Minetto (2012 e 2017), Rodrigues D. e Rodrigues L. (2012), Nóvoa (2011), Martins (2016), Silva (2016), Arroyo (2008), Ibernón (2009) e outros. A análise dos dados consolidou quatro categorias: a primeira trata da realidade escolar enfrentada pelos professores cujos problemas dificultam o processo de inclusão e suas iniciativas para a resolução desses problemas; a segunda caracteriza as formações continuadas para a educação inclusiva; a terceira aborda as contribuições dos cursos de formação continuada para as práticas pedagógicas e a quarta levanta os indicadores para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa revela que a inclusão escolar tem ocorrido de forma parcial e segue o modelo de integração; houve avanços na oferta de cursos de educação inclusiva para professores que atuam no ensino regular; os cursos têm pouca procura pelos professores, muitas vagas não são preenchidas, também há várias desistências dos professores inscritos; a maioria dos cursos abordam mais as questões teóricas do que a prática em si, os problemas da prática são pouco enfatizados, há pouca troca de experiência; as contribuições dos cursos remetem à mudança na percepção sobre a educação inclusiva, mudança de metodologia, reflexão sobre a prática, sugestões de atividades práticas, adequação metodológica, mudança no planejamento; os professores indicam que os cursos de formação continuada no contexto da inclusão devem abordar os problemas da prática e as soluções através de práticas de intervenção, relacionar a teoria com a prática, realizar mais sugestões de práticas pedagógicas, propor trocas de experiências, metodologias inovadoras, adequações metodológicas, discussão dos resultados da inclusão, entre outros.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação inclusiva; Contribuições dos cursos de educação inclusiva.

ABSTRACT

This study is about teachers' continuing education for inclusive education in the early grades of elementary school. It analyzes the contributions of inclusive education courses in the Municipal Teaching Program of Curitiba to the pedagogical practice of schools, their advances, and limits to raise indicators for the continuing education of inclusive teachers. The interest of this study stems from the increase of students with disabilities in regular education and the need for training to face the challenge of inclusive education. In this sense, I propose the following problem: What are the contributions of the continuing education courses offered by the Municipal Secretariat of Education for regular classroom teachers who work with inclusive students? This research uses a qualitative approach based on content analysis proposed by Bardin (2016) and complemented by Saldaña (2013) applying ATLAS.ti software. Data collection was performed through document analysis of the Municipal Department of Education of the City of Curitiba courses from 2015 to 2019 and semi-structured interviews with 18 regular education teachers who work with students in the inclusion process. In addition, the research was conducted in five schools of the Municipal Teaching Program of Curitiba. Data analysis was based on the following authors: Mantoan (2011, 2015, and 2017), Minetto (2012 and 2017), Rodrigues D. and Rodrigues L. (2012), Nóvoa (2011), Martins (2016), Silva (2016), Arroyo (2008), Ibernón (2009) and others. Data analysis consolidated four categories: the first deals with the school reality faced by teachers whose problems hinder the inclusion process and their initiatives to solve these problems; the second characterizes the continuing education for inclusive education; the third addresses the contributions of continuing education courses to pedagogical practices, and the fourth raises the indicators for continuing education for teachers from the perspective of inclusive education. The research reveals that school inclusion has occurred partially and follows the integration model. Although there has been some progress in offering inclusive education courses for teachers who work in regular education, the courses have little demand by teachers; many vacancies are not filled, there are also several dropouts of enrolled teachers. Furthermore, most courses address more theoretical issues than the practice itself; the practice problems are not appropriately emphasized, there is little exchange of experience. The courses' contributions refer to the change in perception about inclusive education, change in methodology, reflection on practice, suggestions for practical activities, methodological adequacy, change in planning. Thus, teachers indicate that continuing education courses of inclusion should address the problems of practice and solutions through intervention practices, relate theory to practice, make more suggestions for teaching practices, propose exchanges of experiences, innovative methodologies, methodological adequacy, discussion of the results in terms of inclusion.

Keywords: Continuing education; Inclusive education; Contributions of inclusive education courses

SUMÁRIO

SUMÁRIO	13
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 QUESTÃO DE ESTUDO.....	24
2 TERMINOLOGIA E DEFINIÇÕES PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA....	28
2.1 PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	30
2.2 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	33
2.3 CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	40
2.4 PERCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	41
2.5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO.....	49
2.6 INDICADORES TEÓRICOS PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADAS DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	55
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	68
3.1 COLETA DE DADOS	82
3.1.1 Critérios para escolha dos sujeitos da pesquisa.....	86
3.1.2 Características dos sujeitos	86
3.1.3 Campo de investigação.....	87
4 REALIDADE ESCOLAR DIANTE DOS DESAFIOS DA INCLUSÃO.....	89
4.1 ALUNOS EM PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR	96
4.2 EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES COM A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	100
4.2.1 Professores iniciantes.....	102
4.2.2 Professores atuando há mais de 6 anos	106
4.2.3 Professores mais experientes	110
4.2.4 Discussão das experiências	113
4.3 PROBLEMAS ENFRENTADOS.....	116
4.4 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	126
4.5 INCLUSÃO NOS ESPAÇOS ESCOLARES.....	134
4.6 APOIOS OFERECIDOS.....	137
4.7 AULAS NÃO PRESENCIAIS DURANTE A PANDEMIA – COVID-19.....	144

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	153
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS A PARTIR DOS DOCUMENTOS FORNECIDOS PELA SME	153
5.2 PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	163
5.3 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES.....	168
5.3.1 Abordagem metodológica dos cursos de formação para a educação inclusiva	172
5.3.2 Abordagem dos problemas da prática nos cursos de formação para a inclusão	174
5.3.3 A pouca troca de experiência durante os cursos	176
5.3.4 Condições de realização dos cursos e impedimentos da sua conclusão	177
5.4 AÇÕES DA RME DE CURITIBA PARA PREPARAR OS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	180
5.5 INICIATIVAS DE AUTOFORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	183
6 CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	184
7 INDICADORES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	196
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	218
10 APÊNDICE.....	225
ANEXOS	232

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular tem aumentado gradativamente no Brasil. Pesquisas do Censo Escolar (2019) divulgada em 2020, registram uma evolução de 4,4% nas matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades de 4 a 17 anos. O percentual de alunos dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019.

Já o Paraná, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), é considerado o estado com menor índice de inclusão da PCD, sendo que possui apenas 59% de matrículas desses alunos em classes comuns da educação básica.

Conforme estudos de Rocha (2016), o estado do Paraná assume diretrizes políticas administrativas divergentes do governo federal em relação à educação especial, que implica menor índice de inclusão no ensino regular em relação à média Nacional. Isso ocorre devido à manutenção das instituições especializadas (escolas especiais: municipais, estaduais e filantrópicas), que atendem os alunos com deficiência.

A educação inclusiva é uma conquista no campo educacional, com relação aos direitos adquiridos da PCD, mas ainda é um desafio para as práticas escolares do ensino comum, principalmente no estado do Paraná, que adota duas estratégias antagônicas a serem seguidas no processo de educação de alunos com deficiência. Um dos caminhos beira à segregação em escolas especializadas. O outro é a inclusão nas escolas de ensino regular, que se não estiverem bem estruturadas quanto à organização do currículo, estruturação do projeto político-pedagógico, recursos pedagógicos adequados, acessibilidade e profissionais capacitados, acabam excluindo.

Nas Escolas Especializadas, o número de alunos é reduzido por turma, os professores são especializados, utilizam metodologias diferenciadas, materiais concretos, práticas significativas para a vida cotidiana, seguem o currículo formal (comum a todos) e um currículo funcional, adaptado conforme as necessidades dos alunos. Mas não garantem uma educação inclusiva, baseada no convívio com as diferenças, uma vez que separam os alunos, formando uma outra modalidade de ensino “especial”, com programas diferenciados para que o aluno possa aprender.

A educação inclusiva é um processo de acolhimento de todas as pessoas sem exceções, no ensino regular em todas as modalidades de ensino, para que todos possam conviver, interagir e aprender com as diferenças. Esse modelo de educação se estende tanto aos que apresentam alguma deficiência quanto às minorias que sofrem alguma discriminação em função da condição social, etnia, do sexo, dos aspectos culturais e outros (MANTOAN, 2015).

Contudo, a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular pode proporcionar uma educação humanística, igualitária e democrática que beneficie todos os alunos, com ou sem deficiência, além de abrir espaço para reconhecimento e valorização das diferenças. Para tanto, é necessário transformar a cultura das escolas, reconhecer a diversidade de sujeitos, adaptar, flexibilizar e ajustar o currículo, os espaços, as propostas pedagógicas e investir na formação inicial e continuada dos professores na perspectiva da inclusão.

De acordo com minha prática vejo que a formação continuada de professores é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva de ensino que promova aprendizagens significativas aos estudantes.

Este estudo está relacionado com minha vida e trajetória profissional. Iniciei a carreira acadêmica na educação especial com 19 anos, após a conclusão do curso de Magistério. No início encontrei muitas dificuldades por não ter a formação específica para atuação profissional. Em busca de aperfeiçoamento cursei “Estudos Adicionais na área da Deficiência Mental”; graduei-me em Pedagogia e fiz pós-graduação em Educação Especial; participei de diversos cursos de Formação Continuada no campo da educação especial, na área da Deficiência Intelectual.

Iniciei a carreira em escolas especializadas que atendem alunos com deficiência intelectual. Em seguida ingressei no ensino regular, nas Escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba, em classes comuns e em turma de classe especial nesse ambiente, percebi a dificuldade da estrutura escolar e dos professores e em lidar com as questões da inclusão e precisei adotar medidas de sensibilização para que meus alunos fossem aceitos e valorizados dentro do espaço escolar.

A experiência na educação especial contribuiu significativamente para saber lidar com os problemas encontrados ao conduzir a classe especial dentro do mesmo

espaço do ensino regular. Nesse percurso, procurei fazer os encaminhamentos necessários para a aceitação das diferenças por meio da participação dessa turma em apresentações para os pais e alunos, nos momentos culturais da escola, nos quais essa se destacou. Também desenvolvi atividades como construção de murais, participação em Projeto Universidade Escola juntamente com outras turmas, realocação de alunos da classe especial para as classes comuns, apresentações de trabalhos dos alunos junto à Secretaria Municipal de Educação, durante os cursos de formação dos professores.

Atuando nas escolas regulares do ensino comum, procurei dar apoio aos colegas professores que recebiam alunos com deficiência em processo de inclusão, com informações sobre as deficiências e suas especificidades, o processo de ensino e aprendizagem, adequações metodológicas necessárias e como agir perante as instabilidades emocionais dos alunos. Dessa forma, creio ter contribuído para mudanças significativas na visão dos profissionais, em relação ao aluno com deficiência. Minha especialização na área possibilitou-me ajudar os professores a valorizarem e apreciarem mais o potencial dos alunos, aceitando as diferenças e percebendo avanços nas aprendizagens escolares.

Paralelo ao ensino regular, após concurso público no estado do Paraná, atuei como professora alfabetizadora e como pedagoga nas diferentes faixas etárias. Desse modo, trabalhando em escolas especializadas, conheci a realidade de diferentes escolas de Educação Especial de Curitiba.

As escolas especiais contam com um bom trabalho desenvolvido pelos profissionais, há aprendizagens significativas. No entanto, percebo também que os alunos perdem a oportunidade de conviver com a diferença, de aprender com o outro, de explorar mais a sua independência e contribuir para a diminuição do preconceito.

Ainda que a inclusão seja um direito garantido por lei, o que se verifica na prática é a exclusão escolar das pessoas com deficiências. Há anos alega-se a incapacidade dos alunos com deficiência de acompanhar os conteúdos do ensino regular como motivo para a permanência de Instituições Especializadas para atender as necessidades educacionais desses alunos.

Em vista disso, entendo que a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular implica práticas pedagógicas inovadoras, professores com formação na perspectiva da inclusão, tendo em vista uma mudança cultural na concepção da

escola na atualidade e o desenvolvimento inclusivo do sistema de ensino. Penso que uma proposta inclusiva deve oferecer aos professores uma formação que considere os desafios da prática, focalizando possibilidades de avançar nesse processo. A partir desse olhar, tomo como objeto de estudo, para desenvolver a dissertação de mestrado, as contribuições da Formação continuada de professores para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

Para contextualizar o objeto deste estudo e verificar a importância de se pesquisar a formação continuada de professores para a inclusão, fui buscar o estado da arte em torno dessa questão.

O estado da arte, segundo Romanowski e Ens (2006), é um mapeamento dos conhecimentos já elaborados sobre o tema. A realização desse tipo de pesquisa, conforme as autoras, possibilita contribuir com a organização e análise da definição de um campo de investigação, indica possíveis contribuições da pesquisa para as rupturas sociais, também proporciona uma análise do campo investigativo que é fundamental na atualidade devido às mudanças ocorridas associadas aos avanços científicos e tecnológicos.

Para as autoras, o estado da arte, realizado em torno da formações de professores, traz contribuições importantes na constituição do conhecimento, pois procura indicar os aportes significativos da construção de teorias e práticas pedagógicas, indicando as restrições sobre o campo que move a pesquisa, suas lacunas e contradições, mostra experiências inovadoras propondo alternativas de resolução de problemas da prática e reconhece as contribuições da pesquisa, apontando novas perspectivas e constituição de novas propostas.

Em consulta ao banco de dados de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), encontrei em torno de 18 pesquisas que abordavam o tema, sete delas se aproximaram do objeto desse estudo. Foram selecionados os trabalhos dos últimos cinco anos (2014 a 2018), conforme os descritores “Formação Continuada de Professores para a Inclusão”.

As pesquisas em pauta revelam diversas práticas de formação continuada, bem como visões diferenciadas de professores e pesquisadores que apresentam críticas, contribuições das práticas e apontam dados importantes para contextualizar o objeto desta pesquisa.

Para Guasselli (2014), a formação continuada para a educação inclusiva é uma ação complexa, exige saberes de diferentes naturezas, que vão além do campo epistemológico e prático, pois inclui aqueles que estão alicerçados na cultura de cada docente. Essa constatação surgiu a partir de um curso de formação continuada realizado em Porto Alegre (RS) para a educação inclusiva em nível de especialização (pós-graduação). Este curso proporcionou aos professores tanto o acesso quanto a atualização em relação às referências bibliográficas, pesquisas e discussões acerca da temática para utilizarem quando sentirem necessidade. No entanto, a autora constatou, posteriormente, que os professores seguem tomando decisões embasadas na sua experiência docente, sem recorrer às referências estudadas. O estudo mostra que os cursos realizados na formação dos professores pouco contribuem com a prática, em relação às tomadas de decisões pedagógicas e na evolução de seus alunos com deficiências. A pesquisadora conclui que, apesar do fortalecimento crescente das políticas públicas para a oferta de formação continuada de professores, os problemas iniciais em relação à educação inclusiva não têm sido superados e que essas formações ainda apresentam lacunas que parecem impedir a articulação com a educação inclusiva, gerando poucos impactos nas políticas públicas e nas práticas dos professores.

Já Costa (2014), afirma a formação continuada na perspectiva da inclusão constitui um dos elementos impulsionadores de saberes que influenciam diretamente as representações sociais de educação inclusiva de aluno com deficiência, promovendo reelaborações de pensamento e discursos. Essa formação também contribui, segundo o autor, para maior autonomia e reflexão sobre a realidade profissional vivenciada pelos professores. Entretanto, para que isso ocorra, a formação deve corresponder aos anseios do grupo de docentes e propiciar bases para novos discursos, observações, posicionamentos e preposições para o trabalho com o aluno com deficiência.

A autora, em sua pesquisa-ação, realizada em Natal (RN), percebeu que os professores tecem críticas aos cursos aos quais são submetidos, principalmente em relação ao caráter predominantemente teórico desses cursos e à ausência de referências práticas sobre como conduzir o fazer docente com o aluno com deficiência, considerando as diferentes especificidades de cada uma.

O trabalho de Silva (2016), sobre “Políticas de Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Inclusão na Rede Municipal de Educação de

Curitiba”, foi pautado na Implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, no período de 2006 a 2015. O estudo teve por objetivo investigar como tem sido a oferta de formação continuada de professores de classe comum de ensino regular que atua com alunos de inclusão.

A autora constatou que a formação continuada inclusiva era destinada mais para o professor da sala de recursos, denominado professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado), que deveria dar suporte ao professor da classe comum que tem alunos em atendimento na sala de recursos multifuncionais, por meio de sugestão e encaminhamento a serem realizados com o aluno. Os professores que lidam diretamente com os alunos não participavam dos cursos.

Lacerda (2017), pesquisadora de Presidente Prudente/SP, realizou um estudo sobre o Programa “Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva na Rede São Paulo de Formação Docente” (REDEFOR), que desenvolveu um processo de formação continuada, a partir de um curso de especialização em sete áreas do conhecimento: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Deficiência Auditiva, Física, Intelectual e Visual, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidade ou Superdotação. Os cursos foram desenvolvidos na modalidade a distância e presencial. Os participantes adquiriram um embasamento teórico no decorrer da experiência e a articularam com suas necessidades cotidianas, possibilitando intervenções pedagógicas bem como a constituição de diálogos crítico-reflexivos com seus pares por meio de tecnologias digitais e ambiente virtual de aprendizagem, com o apoio da mediação dos tutores. Os encontros presenciais ocorreram através de estágios, provas, encontros com tutores e apresentação de conclusão de curso.

O curso de Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva no REDEFOR, ao longo dos exercícios de 2010 a 2012, para profissionais da rede pública, teve como objetivo ampliar possibilidade da construção de uma escola mais inclusiva, democrática e plural, que ofereça acesso, permanência e qualidade de ensino para todo os estudantes e construção/complementação de uma cultura de educação inclusiva no sistema estadual de ensino de São Paulo.

Inicialmente, a autora constatou que os participantes da formação apresentaram dificuldades com relação aos temas abordados como: “mudança de olhar”, “superação de preconceito”, “conceitos básicos”, questões que envolvem a articulação com a prática docente, compreensão e efetivação das políticas públicas

no interior da escola. Outra constatação é a de que ainda persistem práticas tradicionais focadas na transmissão de conhecimento, que consideram que todos aprendem de forma homogênea. No decorrer do curso, a autora percebeu avanços entre os participantes quanto à compreensão dos conceitos básicos, evolução do conhecimento prévio para um mais elaborado e fundamentado, melhor compreensão de diferentes dilemas enfrentados no cotidiano escolar e suas implicações para a prática de ensino e de gestão escolar.

Em pesquisa realizada em Fortaleza/CE, Nunes (2018) descreve as contribuições de uma formação realizada pelo Programa Portas Abertas para a Inclusão, ocorrida em 2016, que impulsionaram o desenvolvimento profissional dos cursistas. A formação vivenciada teve embasamentos teóricos e práticos que colaboraram para ampliar a visão sobre a educação inclusiva, com o princípio de que toda pessoa aprende, independentemente de suas características intelectuais, sensoriais e físicas, e que cabe à escola assegurar práticas educativas que favoreçam aprendizagem de todos os alunos. O programa provocou estudos de projetos locais voltados para inclusão, que possibilitaram uma experiência significativa, com vistas a verificar por meio de registros e relatos diversas ações coletivas a favor da inclusão. Essa formação levou os professores a refletirem sobre sua prática educativa, de maneira a flexibilizá-la para privilegiar as características específicas de cada aluno.

Nunes (2018) conclui que a formação continuada exprime princípios e dimensões fomentadoras da constituição de uma escola verdadeiramente inclusiva. Esses princípios e dimensões promovem uma ruptura com a concepção conservadora da escola homogênea e possibilitam a efetivação de práticas educativas inclusivas. As análises evidenciaram as dificuldades e limitações dos educadores em perceber as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiências.

Ávila (2018), de Santa Maria (RS), investigou as “Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹, na formação de professores para atuar na perspectiva da inclusão”. A autora realizou um estudo de caso durante o PNAIC/2014 que se configurou como um espaço de diálogos, trocas de experiências de professores que trabalham com aluno incluído, conhecimento teórico e metodológico, reflexões sobre a inclusão e compartilhamento, entre os participantes, dos anseios e desafios da inclusão educacional de alunos com

deficiência, buscou apontar a necessidade do olhar específico do professor para a aprendizagem que acontece de diferentes modos, respeitando os diferentes jeitos de aprender e valorizando as pequenas aprendizagens, dentro da perspectiva de que todos têm a capacidade para aprender.

Os professores participantes da pesquisa destacam que a inclusão ainda é um desafio, mas, quando partilhadas, as angústias, incertezas e práticas realizadas abrem espaço para novas possibilidades de atuação, gerando mudanças e oportunizando diferentes alternativas, possibilitam a construção de saberes condizentes com a atual clientela que está chegando nas escolas brasileiras.

O caderno do PNAIC, utilizado durante o curso, segundo a autora, apresenta informações específicas sobre a educação especial, seu alunado, as leis que defendem o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular, as políticas públicas para a educação inclusiva, o uso dos recursos, as diferentes formas de comunicação, as possibilidades de trabalho pedagógico e o aprofundamento teórico sobre a alfabetização.

O PNAIC foi bem avaliado pelos professores, segundo pesquisa, mas o novo programa do MEC (Ministério da Educação), o “Mais Alfabetizado”, apresenta dados que colocam em dúvida a qualidade do PNAIC e justifica a consolidação de um novo programa, atitude repudiada pelas universidades. Ávila (2018) avalia que o PNAIC ainda necessita aprimorar algumas questões sobre a inclusão e ampliar discussões necessárias. Portanto, é necessário dar continuidade no programa.

Escobar (2018), em sua pesquisa em Santa Maria/RS, buscou compreender, a partir de relatos de professores, as contribuições da formação continuada, seus desafios e possibilidades no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Os resultados indicam que os professores devem ter oportunidades de estarem em constante formação e conhecerem as políticas públicas, bem como a evolução histórica do processo de inclusão. O estudo constatou que existem fragilidades na formação para o exercício da prática docente no que se refere às contribuições da formação em relação às adequações metodológicas do currículo, do conhecimento da história e das questões legais da educação inclusiva.

A autora destaca que a maior contribuição de sua pesquisa foi evidenciar, por meio das reflexões e ressignificações, a necessidade de criar espaços de discussões e debates da prática pedagógica e a importância de possibilitar uma

formação continuada mais qualificada com o auxílio de profissionais especializados que possam contribuir para atualização e melhor atuação dos professores.

As pesquisas de teses e dissertações destacam os principais objetivos das formações continuadas de professores para a educação inclusiva: ampliar a visão sobre essa modalidade; possibilitar a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e plural; criar uma cultura de educação inclusiva; promover ações coletivas a favor da inclusão; superar preconceitos; romper a concepção conservadora da escola homogênea; possibilitar a efetivação de práticas educativas inclusivas; perceber as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência; entre outros.

As formações continuadas investigadas pelas autoras consistiram em curso de pós-graduação (especialização) e cursos oferecidos por programas do estado e municípios, na modalidade presencial e a distância. As formações dos sistemas públicos de ensino são oferecidas por meio de políticas de cada estado.

As dificuldades encontradas nas formações continuadas destinadas para a educação inclusiva, citadas pelas pesquisadoras, remetem às vagas insuficientes em determinados cursos, dificuldade dos professores na incorporação dos embasamentos teóricos para resolver as questões-problema nas práticas de sala de aula, descontinuidade de programas de formações, poucas contribuições dos cursos com relação às adequações metodológicas e práticas inclusivas, formação oferecida mais para o professor especialista do que para o professor da classe regular, cursos com predominância teórica e ausência de prática.

São destacados também o escasso conhecimento dos professores quanto às políticas públicas e à história do processo de inclusão. As autoras evidenciam, ainda, a permanência de práticas tradicionais focadas na transmissão de conhecimento, bem como atitudes de professores que demonstram preconceito e pouca noção dos conceitos básicos relacionados à inclusão. Apontam, também, a necessidade de formações que subsidiem o professor no planejamento das aulas, contendo estratégias que garantam a participação do aluno, e valorizem as diferenças, adequações metodológicas para os alunos em situação de inclusão, espaços de debates e discussões sobre as práticas pedagógicas e formações mais qualificadas com auxílio de professores especializados.

Entre as contribuições das formações, ressaltam-se a troca de experiência e o compartilhamento de ideias entre os professores que atuam com alunos em

processo de inclusão no ensino regular; os embasamentos teóricos práticos que levaram a reflexão sobre as práticas e propiciaram novos direcionamentos; a sensibilização voltada à mudança de olhar para as situações de inclusão e diversidade de sujeitos que compõem o cenário da escola atual.

Esse mapeamento mostra que as contribuições dos cursos de formações continuadas na perspectiva da inclusão para a prática dos professores são pouco consideradas.

Dentre os trabalhos selecionados, a pesquisa de Silva (2016) é a que mais se aproxima do meu objeto de investigação. A autora desenvolve um estudo com a formação continuada de professores no município de Curitiba, no período de 2006 a 2015. Nesse período, revela o estudo, os cursos eram destinados a professores que prestavam apoio especializado aos professores nas escolas, no entanto, os regentes, que atuavam diretamente com os alunos de inclusão, eram excluídos.

Assim, pesquisar os cursos de formação continuada para professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Curitiba, no período de 2015 a 2019, foi importante para identificar as contribuições destes para a prática pedagógica dos professores que atuam diretamente com os alunos de inclusão. Isso porque, atualmente, há mais oferta de cursos de formação continuada destinada aos professores de classe comum do ensino regular, conforme acompanhado no Portal Cidade do Conhecimento.

Destarte, o conjunto dos estudos já realizados sobre a formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva traz contribuições para a discussão da problemática anunciada nesta pesquisa e deixa espaço para a investigação dessas ações formativas no período de 2015 a 2019 na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba/ PR. Assim, esta pesquisa tomará como **objeto de estudo as contribuições da formação continuada de professores para a inclusão do público-alvo da educação especial no ensino regular.**

1.1 QUESTÃO DE ESTUDO

São conhecidos os desafios enfrentados em sala de aula, composta por diferentes grupos sociais e culturais, com hábitos e costumes diferentes. Essas diferenças se refletem, também, na forma de aprender: cada uma trilha um caminho próprio, num ritmo pessoal. Essas características impõem ao professor a

necessidade de refletir sobre qual a melhor maneira de lidar com as diferenças. Esse contexto não exige apenas atenção especial à postura do professor, ele torna imprescindível a mudança no currículo, o acréscimo de novos saberes, objetivos, conteúdos, estratégias e formas de avaliação. Para isso é necessário que os professores tenham uma formação específica para atuar com alunos em processo de inclusão. Essa formação permitirá aos professores reformularem sua prática, compreenderem as diferenças existentes em sala de aula e, a partir disso, tornar o cotidiano escolar um espaço de reflexão, de criatividade, de formação cultural, de transformação da realidade, de combate à discriminação, de valorização das diferenças e inclusão social. (MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. 2003)

A propósito, Mantoan (2015) e Minetto (2017) defendem a formação do professor como um importante fator que necessita de mais investimento para uma educação inclusiva. Para Mantoan (2015), a formação do professor para a educação inclusiva exige mudança nas propostas de profissionalização:

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis (MANTOAN, 2015, p.81)

A esse respeito, Mantoan (2015), ressalta a realização da formação continuada no espaço escolar, incentivando os professores a se encontrarem regularmente com os colegas da escola, a fim de estudarem juntos e colaborarem com seus pares, trocando ideias, tirando dúvidas, buscando opiniões de outros especialistas internos e externos à escola. Enfim, descobrindo os caminhos pedagógicos da inclusão.

Conforme Minetto (2016), os profissionais, de modo geral, têm um sentimento de despreparo diante da inclusão. Em suas pesquisas, a autora constatou que a “Formação de Professores” é a necessidade que mais se destaca para a realização da inclusão. Para a pesquisadora, o conhecimento do professor está sendo construído à medida em que as experiências vão se acumulando e as práticas anteriores vão sendo transformadas. Assim, a formação continuada tem um papel fundamental na prática profissional, incluindo os sentimentos dos professores e seu encorajamento diante dos desafios da inclusão escolar.

A propósito, Minetto (2016) defende que os sentimentos estão na base de todos os relacionamentos. O olhar para os alunos em situação de inclusão com

outra perspectiva também precisa de estímulo constante nas formações continuadas. Como todas as outras profissões, a do professor também sofreu modificações, e todos que optarem por ela precisam estar disponíveis para enfrentar as inovações e se capacitar para atender as exigências da atualidade.

Diante da realidade educacional que aponta necessidade de ser inclusiva e das experiências escolares observadas no Município de Curitiba, coloca-se a seguinte questão que orienta esta pesquisa: **Os cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, trazem que contribuições para os professores do ensino comum que atuam com alunos de inclusão?**

O objetivo geral deste estudo é **analisar as contribuições dos cursos de formação continuada de professores de educação inclusiva da RME de Curitiba para a prática pedagógica das escolas, seus avanços e limites, tendo em vista levantar indicadores para a formação continuada de professores inclusivos**. Assim, objetivos decorrentes consistem em: (i) identificar os problemas, enfrentados pelos professores, que dificultam o processo de inclusão e as iniciativas para a resolução desses problemas; (ii) caracterizar a forma como têm sido realizadas as formações continuadas para a educação inclusiva, com relação aos conteúdos/ temas abordados e a metodologia adotada; (iii) verificar as contribuições desses cursos para a solução dos problemas que os professores enfrentam nas suas práticas; (iv) levantar indicadores para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, com base nos dados da pesquisa realizada.

A apresentação deste estudo divide-se, em sete capítulos. No capítulo 1 apresento a introdução, contendo: justificativa, objeto de estudo, questão de pesquisa e os objetivos da dissertação (geral e específicos). No capítulo 2, estabeleço a fundamentação teórica em torno das terminologias e definições das pessoas com deficiência. No capítulo 3, descrevo a metodologia adotada e como ocorreu a coleta de dados, apontando os sujeitos da pesquisa e o campo de investigação. No capítulo 4, caracterizo a realidade escolar, os problemas enfrentados e as soluções encontradas, bem como descrevo como ocorreram as aulas não presenciais no início do período de pandemia. No capítulo 5, caracterizo as formações continuadas para o processo de inclusão e a participação dos professores. Já no capítulo 6, explicito as contribuições dos cursos para a prática da educação inclusiva. No capítulo 7, abordo os indicadores para a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva. Nas considerações finais aponto

como tem sido realizado o processo de inclusão na realidade estudada e a resposta à problemática. Constam ainda, nesta dissertação, as referências bibliográficas, cinco apêndices e quatro anexos.

2 TERMINOLOGIA E DEFINIÇÕES PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As formas de se referir às pessoas com deficiência (PCD) são variadas e historicamente constituídas. Sasaki (2005), em estudo sobre essa questão, verifica que, em pleno século XX, eram utilizados termos pejorativos para denominar as PCD, como “inválidos”; a imagem delas era a de indivíduos sem valor, inúteis, um peso morto para a sociedade e um fardo para a família. Até meados da década de 60, esse grupo era denominado de “incapacitados”, no sentido de incapazes de fazer alguma coisa por causa da deficiência. Esses termos, carregados de preconceito e rotulantes, contribuíam para o isolamento dessas pessoas na sociedade.

Entre 1960 e 1980, os indivíduos com deformidade, principalmente física, passaram a ser chamados de “defeituosos”; aqueles que apresentavam deficiência física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla eram designados como “deficientes”. Nesse período, as PCD passaram a ser vistas pela sociedade como incapazes de executar funções básicas da vida diária, como andar, sentar-se, correr, comer, tomar banho, escrever etc. Também nesse período, as pessoas com deficiência intelectual eram rotuladas como “excepcional”, a Pessoa com Síndrome de Down era denominada como “mongoloide ou mongol”. Até que, em 1981, quando foi estabelecido o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, tendo em vista chamar a atenção da sociedade para os problemas enfrentados por essas pessoas no cotidiano, a ONU utilizou a expressão “Pessoas Deficientes” (SASSAKI, 2003).

Segundo essa evolução, no período de 1988 a 1993, conforme Sasaki (2003), o termo utilizado em documentos e eventos que debatiam o assunto passou a ser “Pessoas Portadoras de Deficiência”, mas líderes de organizações da PCD contestaram esse termo alegando que sinalizava a pessoa inteira deficiente, também alegaram que “não portam deficiência”, como um objeto que se carrega, que às vezes portamos e às vezes não portamos. Em decorrência dessa discussão, foi adotado o termo “Pessoa com Necessidades Especiais”, substituindo deficiência por necessidade especial.

A partir da década de 90, como aponta Sasaki (2003), eventos mundiais que pautaram esse tema, como a Declaração de Salamanca em 1994, que utilizou o termo “Pessoa com Deficiência”, também passou a fazer parte dos documentos legais e esse termo é utilizado até os tempos atuais.

Conforme o autor, os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo o Brasil, definiram que elas querem ser chamadas de “Pessoas com Deficiência”, em todos os idiomas, com base nos princípios de não esconder a deficiência, mostrar a dignidade e a realidade da deficiência, valorizar as diferenças e defender seus direitos. A propósito, Sassaki, (2003, p. 1) alerta que “a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntaria ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências.”

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação, sob a Resolução nº 2, de 11/9/01, com base no Parecer nº 17/2001, adotou o termo “Necessidades Educacionais Especiais”. E, no Art. 5º, descreve quem compõe esse grupo:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Essa resolução implica a construção de um sistema de ensino que ofereça recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem o processo de educação inclusiva, mas não descarta a possibilidade da criação de classes especiais e manutenção de escolas especiais. O documento deixa claro que a educação inclusiva não é para todos, mas para aqueles que apresentam condições de estar nela.

Em 2006, com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em Nova Iorque, foi definido que:

“Pessoas com Deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. (ONU 2006).

A partir da promulgação dos direitos discutidos na Convenção da ONU, em 2006, os documentos legais que se referem a PCD, no Brasil, passam a usar a mesma definição dada a PCD.

O termo “Pessoa com Deficiência” passa a vigorar no Brasil a partir do Decreto nº 6949, de 2009, e foi oficializado em 2015, pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Contudo, a construção histórica das nomenclaturas está relacionada à organização política, social e econômica. Esses aspectos acabam sendo responsáveis pela organização do sistema de ensino.

O convívio social nas escolas, no mercado de trabalho e nos espaços públicos com a diversidade é o que promove a mudança de olhar e pensar sobre as deficiências. Desse modo, percebe-se que conviver com a diversidade é a melhor forma de combater o preconceito.

2.1 PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O público-alvo da educação especial e inclusiva é definido a partir da Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), de 2008. São eles: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008):

Alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os **alunos com transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Alunos com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Anterior à criação da PNEE, um aluno que não se saía bem na sala regular era testado e passava a frequentar a classe especial. Uma pessoa com dislexia, por exemplo, que apresentasse um laudo, era interpretada no modelo médico como aluno de educação especial. Portanto, utilizar o diagnóstico do aluno para declará-lo público-alvo da educação especial e, dessa forma, garantir-lhe o atendimento educacional especializado, é impor barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino e configura discriminação e cerceamento de direito (NOTA TÉCNICA 04/2014). A partir da PNEE, a educação especial passa a atender esses três grupos de alunos mencionados como público-alvo da educação especial.

Nos casos dos alunos com transtornos funcionais específicos, que apresentam dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros, a educação especial atua de forma articulada com o ensino regular e orienta o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008).

Os tipos de deficiências que compõem um dos grupos considerados público-alvo da educação especial são estes: Deficiência Física, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla. As definições sobre essas deficiências encontram-se no decreto nº5296 de 2004, a saber: (i) **Deficiência física**: caracterizada como a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (ii) **Deficiência auditiva**: caracterizada pela perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; (iii) **Deficiência visual**: caracterizada pela cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (iv) **Deficiência intelectual**: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho; (v) **Deficiência múltipla** - associação de duas ou mais deficiências.

A deficiência intelectual é comum entre pessoas com transtorno do espectro autista, também pode ser diagnosticada em pessoas que apresentam síndromes, com: Síndrome de Down, Síndrome do X Frágil, Síndrome de Rett, Síndrome Alcólica Fetal, entre outras (DSM-5, 2014).

Os **Transtornos Globais do Desenvolvimento** (TGD), representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Estão incluídos nessa categoria os alunos com diagnóstico de Autismo, Síndrome do Espectro Autista (Asperger), Transtorno Desintegrativo da Infância (psicose) e Transtorno Invasivo de Desenvolvimento, sem outra especificação. Atualmente, o DSM-5 absorveu esses transtornos em um único diagnóstico: Transtornos do Espectro Autista (TEA) por considerar que esses não são desordens distintas, mas partem de um transtorno único e contínuo, de médio a severo prejuízo, nos domínios da comunicação, dos comportamentos e interesses restritos e repetitivos.

Em 2012, a lei nº 12764, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e declara que a pessoa com esse transtorno é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. E esta lei caracteriza o TEA conforme os incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

O TEA é caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim, são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos (DSM-5, 2014). Contudo, as definições sobre os diferentes tipos de transtornos passam por constantes mudanças, são identificadas nos Manuais de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

Destarte, o diagnóstico para a educação inclusiva é apenas um dado sobre o aluno, não o define por inteiro. Desse ponto de vista, o diagnóstico não é suficiente para definir o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com cada um em particular. É importante que estes alunos sejam vistos como seres singulares, sem um atributo, sem um rótulo. Conforme Mantoan, 2015 todas as pessoas estão em formação e transformação. Não são os mesmos a cada instante, são seres inacabados. No entanto, quando a escola adota o diagnóstico para definir quem é o aluno, o que ele é capaz de fazer e onde deve estudar, restringindo-se ao modelo médico de educação, fica alinhada a laudos e atendimentos especializados que justificam o fracasso escolar pela deficiência do aluno e não pelas condições objetivas do trabalho desenvolvido pela escola.

Por seu turno, as **Altas Habilidades/Superdotação** (AH/SD) são identificadas em alunos que apresentam grande facilidade de aprendizagem, dominam com facilidade conceitos, procedimentos e atitudes. Para atender esses estudantes, há uma orientação legal (BRASIL, 2001) para as escolas da rede regular de ensino no sentido de promoverem atividades que favoreçam o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar.

2.2 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A história da educação da PCD, assim como a história da educação brasileira, conforme Jannuzzi (2012), só obteve avanços quando houve necessidades de segmento/pessoas dominantes da sociedade e obteve conquistas na medida em que a educação primária avançou. Dessa forma, iniciou-se a preocupação com a institucionalização do deficiente de maneira tímida, no final do século XVIII e começo do século XIX. Anterior a esse período, a PCD era atendida em formato de internato em asilos ou hospícios, cujo atendimento era baseado no modelo clínico, criavam-se classes hospitalares dentro dos hospícios para atender a PCD. Muitas eram abandonadas por seus familiares.

Com a descoberta dos efeitos dos medicamentos psiquiátricos, ocorreu uma evolução no tratamento das pessoas que viviam nos hospícios, acarretando a

ruptura de práticas de internamentos e isolamentos sociais, o que acarretou, no início do século XX, uma expansão da prática da medicação nos espaços institucionais e nos consultórios particulares. O impacto da introdução dos psicofármacos reduziu a permanência de pacientes psiquiátricos nas instituições de saúde. Contudo ocorreu a necessidade da criação de instituições para o atendimento às pessoas com deficiências (SENA, 2014).

Com base nos estudos de Jannuzzi (2012), em 1857, foi criado o Instituto Nacional do Surdo que passou posteriormente para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e, em 1991, tornou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos. O projeto foi criado por Edouard Hiet, educador francês com surdez congênita que tinha apoio do embaixador da França no Brasil. Os primeiros alunos foram indicados pelo imperador.

Em 1891, foi criado o Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant, quem fez o projeto desse instituto para a aprovação do Imperador foi José Francisco Xavier Sigaud, pai de uma menina cega que ele mesmo alfabetizou. O instituto tinha como objetivo o ensino primário e alguns anos de secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. Em formato de internato, ou seja, de forma segregada, formava repetidores e possibilitava que o aluno trabalhasse como professor na instituição. Havia pouco aproveitamento escolar dos alunos, de 64, cerca de 16 concluíam os estudos. (JANNUZZI, 2012).

As primeiras instituições destinadas à PCD, conforme Jannuzzi (2012), transmitiam ensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esses alunos e eram ligados à administração pública. O atendimento era precário e, devido ao número de pessoas cegas e surdas, abriram-se discussões sobre a educação dada a este grupo. Nesse período, a educação popular não era motivo de preocupação, muito menos dos deficientes, havia poucas pessoas morando nas cidades, a maioria fazia parte do setor rural e poucos eram considerados deficientes, a maioria da população era iletrada, havia poucas escolas.

No início do século XX, em 1926, criou-se o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental, que foi implantado por vários estados brasileiros. Em 1945, Helena Antipoff funda o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi e, em 1954, surge a primeira Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais (APAE), esse modelo de atendimento expandiu-se pelo Brasil e grande parte destas associações existem até hoje, com formatos educacionais diferentes da época. A PCD passou a ser atendida, mas em espaços diferenciados (BRASIL, 2008).

Com base nos estudos Blaczyk, Kujawa e Martins (2020), as PCD historicamente foram excluídas do sistema geral de ensino. Eram consideradas incapazes de usufruir do convívio social e de acompanhar os processos da educação regular, viviam confinadas em espaços limitados ou trancadas em casa. Eram motivo de vergonha e insegurança dos pais, que, em geral, não as aceitavam e preferiam escondê-las. Algumas eram abandonadas ou adoeciam e morriam mais cedo do que atualmente.

As autoras apontam que em 1960 ocorreu um aumento das instituições especializadas filantrópicas com fins assistencialistas, no Brasil, com o objetivo de oferecer atendimento escolar, terapêutico e clínico, a fim de desenvolver habilidades e o potencial da PCD com professores capacitados e número de alunos reduzido, que tinham também o objetivo de desenvolver a integração e prepará-las para conviver em sociedade. No entanto, essas iniciativas resultaram em segregação social, pois excluía esse grupo do convívio com demais pessoas não-deficientes.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 7 4.024/61, aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Essa disposição é alterada em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692/71, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Esta lei não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008).

Os impactos dessa lei é a prevalência do modelo médico sobre o modelo educacional, o que não promove avanços na educação da PCD na perspectiva da inclusão.

Em 1973, é criado, no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda movido por campanhas assistenciais e ações isoladas

do Estado. Com a criação do CENESP foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira. Esse Centro passou a se constituir a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Na década de 90, movimentos internacionais como conferências, encontros, convenções influenciaram a criação de novas legislações, provocaram mudanças na legislação e a criação de políticas públicas. A legislação brasileira passou a determinar que a educação da pessoa com deficiência deve ser dada preferencialmente na rede regular de ensino. A partir dos marcos legais fundamentados na Educação Inclusiva, a Educação Especial deixa de ser substitutiva do ensino comum e passa a ser redefinida como modalidade suplementar a formação dos alunos com deficiência.

Em 1994, foi publicada a Política de Educação Especial, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles alunos com deficiência que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos sem deficiência. Essa política, reafirma, portanto, a manutenção de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 2008).

As escolas especializadas continuaram a ser mantidas, como previsto nas legislações, para o aluno com deficiência que não conseguia acompanhar o ensino regular, este era encaminhado, conforme seu grau de deficiência, para uma classe especial, ou escola especial, caso se caracterizasse um grau mais acentuado de deficiência.

O Paraná é o estado brasileiro que até os dias atuais mantém o funcionamento de escolas especiais que realizam o atendimento para alunos com deficiências, na área escolar, (seguindo um currículo adaptado), prestam assistência social e algumas escolas atendem também na área clínica (psicologia, psiquiatria, fonoaudiologia, neurologia, terapeuta ocupacional), realizam esses atendimentos clínicos quando conseguem parcerias com o Sistema Único de Saúde (SUS), ou através de projetos sociais.

No estado do Paraná, atualmente, os pais podem optar em matricular o filho na escola regular ou na escola especial. A maioria dessas escolas são administradas pela Secretaria Estadual de Educação (SEED). Há no estado 394 escolas de educação especial, dentre essas, 384 são entidades filantrópicas que

possuem Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com a SEED/DEEIN, 10 delas possuem Convênio Técnico e se enquadram na rede municipal (DEEIN, 2009). Esse convênio mantém as escolas especiais com repasse de verbas para contratação de profissionais e disponibiliza professores do Quadro Próprio do Magistério (concursados) para atuarem nessas escolas.

Por meio de políticas públicas, o estado do Paraná transforma as Escolas de Educação Especial em Escolas de Educação Básica, na Modalidade Especial, e estabelece a mudança na denominação, na organização e no funcionamento das Instituições (PARANÁ 2010). Essas escolas são atualmente regulamentadas pelos Pareceres CEE/CEIF/CEMEP n.º 07/2014 que fez ajustes no Parecer n.º 108/2010 e pelo Parecer CEE/BICAMERAL n.128/2018.

O Parecer 07/14, de 7 de maio de 2014, do Conselho Estadual de Educação-CEE, reconhece e consolida a forma de atendimento para todas as Escolas Especiais no Paraná e faz a orientação do trabalho pedagógico (PARANÁ 2014).

O Parecer CEE/BICAMERAL n.128/2018 fez reajustes no Parecer CEE/CEIF/CEMEP n.º 07/2014 e estabeleceu a Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, após apreciação do relatório circunstanciado de avaliação e aprovação e estabelece as adequações necessárias (PARANÁ 2018).

O impacto dessa normativa é a continuidade do funcionamento das escolas especializadas no Paraná e a reorganização do seu currículo com as adequações pedagógicas para atender as necessidades dos alunos com deficiência.

Conforme Mantoan (2011), a condução das políticas brasileiras de educação especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, de pessoas ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes, que até hoje exercem poder de decisão na educação especial junto aos órgãos públicos. Os pais da PCD estão entre os que compõem essa liderança, a maioria faz força para manter as concepções de atendimento médico e escolar dentro das instituições especializadas.

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais. (MANTOAN, 2011)

A manutenção de classes e escolas especiais são propostas antagônicas à educação inclusiva, que acabam influenciando os professores das escolas regulares a acreditar que, diante das dificuldades, o melhor caminho é o encaminhamento desse aluno para o ensino especializado, tirando da escola regular a responsabilidade pela construção de propostas realmente inclusivas. Para mudar essa percepção dos professores, é necessária a formação continuada para o processo de educação inclusiva.

Atualmente, as Convenções e Declarações da Organização das Nações Unidas (ONU) que contemplam os direitos das Pessoas com Deficiência apontam que todos podem se beneficiar com a educação inclusiva, pois as pessoas não são iguais, cada uma desenvolve uma forma particular de aprender e, também, apresentam dificuldades de aprendizagem em uma ou mais área do conhecimento, além de dificuldades de relacionamento e de serem aceitas por apresentarem situações econômicas e culturas diferentes.

Para a efetivação da inclusão, é necessária a organização de um currículo embasado na diversidade, que respeita as diferenças culturais, físicas, intelectuais e econômicas dos diferentes sujeitos que compõem a escola, visto que nem todos aprendem da mesma forma. Esse contexto social exige que a educação inove em suas propostas pedagógicas para atender uma educação que privilegie todos de forma democrática, igualitária, com respeito às diferenças.

No decorrer da história da educação da Pessoa com Deficiência, no Brasil, conforme Michels (2017), houve diferentes modelos de Educação Especial. Ao longo do século XIX, prevaleceu o “modelo médico”. Em meados do século XX, apareceu o “modelo psicopedagógico”, na década de 70 o “modelo tecnicista” e, aproximando-se dos dias atuais, surge a preocupação em estabelecer um “modelo social”. Essas ideias impactam as “concepções de educação especial” com relação aos objetivos educacionais, às práticas realizadas, aos impactos na educação geral e à formação dos professores. De acordo com Michels (2017), o modelo médico objetiva

condicionar a PCD a seguir padrões de convívio, mira a educação especial como atendimento terapêutico com foco na higiene e nas atividades de vida diária, prevê atividades pedagógicas separadas dos demais. Os profissionais envolvidos nesse processo trabalham na perspectiva da doença, conduzindo as atividades através de diagnósticos do sujeito. A formação dos professores é para o entendimento das deficiências. Já o modelo psicopedagógico toma por base os testes de Quociente de Inteligência (QI), tendo em vista organizar turmas homogêneas, baseada nas diferenças individuais e reforça a manutenção de classes especiais e instituições especializadas, com o propósito de adaptar o sujeito ao meio social. A formação do professor é para atender as especificidades do aluno com deficiência. Por seu turno, o modelo tecnicista preocupa-se em preparar os alunos que fazem parte da educação especial para atuarem no mercado de trabalho, para que se tornem produtivos na sociedade e tenham condições mínimas de prover sua subsistência. A formação do professor é voltada para trabalhar as competências e habilidades do aluno.

Aproximando-se do momento atual, segundo Michels (2017), delinea-se o modelo social que concebe a educação especial como parte do ensino regular, no apoio à educação inclusiva, pensada e proposta como contribuição essencial para a transformação social. Desse ponto de vista, a escola regular é vista como uma possibilidade de resgate dos excluídos, de inserção social, mas não garante a escolarização para todos. A educação especial é inserida no contexto escolar regular por meio de políticas públicas de inclusão escolar que defendem a formação da escola como preparação do trabalhador adaptado ao sistema de produção vigente. Desse modo, a formação proposta tende a adequar o aluno ao meio social.

Apoiada nesse percurso da educação inclusiva no Brasil, traçado por Michels, e nas pesquisas sobre a educação inclusiva mapeada para contextualizar o objeto deste estudo, entendo que, atualmente, todos esses modelos de educação coexistem na realidade escolar. A formação de professores inclusivos, portanto, deve abordar a compreensão do conceito de inclusão nessas diferentes perspectivas, assim como explicitar as implicações de cada modelo para a prática desse professor.

Conforme Mantoan (2015), na formação de professores, é necessária a compreensão do conceito de inclusão de forma mais ampla, ligada à transformação da escola regular para atender a todos os alunos sem distinção.

2.3 CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreender o conceito de educação inclusiva é necessário conceituar a educação especial e a educação inclusiva, visto que essas concepções têm diferenças, mas se complementam. A educação especial, conforme as PNEE (2008), foi constituída como substituta do ensino regular, para aqueles que não conseguiam frequentar esse sistema. Assim, foram criadas diversas instituições especializadas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) baseadas em atendimento clínico, terapêutico, ancorados por diagnóstico. Esse modelo passou por um processo de transformação perante a legislação vigente, que trata a educação inclusiva como direito de todos estudarem na escola regular.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial disponibiliza os serviços e recursos próprios do Atendimento Educacional Especializado, voltados ao atendimento pedagógico; orienta os alunos e seus professores do ensino comum quanto à utilização desses recursos, realiza assessoramento aos professores quanto ao planejamento das ações e às adequações metodológicas necessárias para o processo de inclusão. Em decorrência disso, os professores da educação especial necessitam também estar em constante formação para se atualizarem e, assim, estarem aptos a intervir nos processos de inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme a PNEE (2008), passa a ser um serviço ofertado pela educação especial e é constituído como oferta obrigatória dos sistemas de ensino, devendo ser realizado no contraturno do ensino regular. Portanto, o AEE não substitui o ensino regular, mas o complementa. O objetivo deste atendimento é identificar e eliminar as barreiras que impedem o aluno de frequentar a escola regular, identificar as habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade que promovam seu acesso ao currículo regular. O professor do AEE, nas palavras de Mantoan (2015), deve fazer estudo de caso juntamente com o professor da sala regular e proporcionar o acesso, a permanência e a participação dos alunos na escola.

A inclusão escolar tem início na educação infantil e percorre todas as etapas e modalidades da educação básica, é uma concepção de educação para todos, com ou sem deficiência, provoca mudanças no sistema de ensino, trabalha com a produção da identidade e da diferenciação, não segrega aqueles com mais dificuldades, não segue padrões para ensinar, avaliar, planejar.

Para Mantoan (2015), **inclusão escolar é estar com todos, conviver, compartilhar, cooperar, trocar**. A autora ressalta que estar com todos não é a mesma coisa que estar junto, pois junto podemos estar em qualquer espaço, no ônibus, na rua, no mercado, sem nada compartilhar. Quando o aluno está junto na sala, mas não compartilha, não convive, não coopera, ele não está fazendo parte da inclusão. A autora ressalta que quando o aluno recebe atividades adaptadas, com os conteúdos diferentes dos demais, realiza essas atividades de forma isolada, com apoio de um profissional, sem um trabalho cooperativo, este aluno não está incluído.

Desse ponto de vista, para que ocorra a inclusão de todos na escola comum, sem distinção, é necessário que haja mudança de paradigma da educação, que surjam novas posturas, novos pensamentos e olhares para a diferença, que se valorize o convívio com a diversidade, que se reinventem as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas. Em decorrência dessas demandas, a formação continuada dos professores também deve passar por alterações, pois as necessidades apontadas implicam reflexão sobre a própria prática e descoberta dos caminhos pedagógicos da inclusão (MANTOAN, 2015).

A educação especial se diferencia da educação inclusiva por ser uma modalidade da educação que presta um serviço educacional para possibilitar a inclusão. Já a inclusão é uma concepção de educação para todos, discutida e prevista na legislação nacional e internacional. Se ambas trabalharem em conjunto podem obter sucesso na construção de práticas pedagógicas inclusivas e inovação do ensino.

2.4 PERCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para falarmos de Educação Inclusiva, é necessário compreender os processos históricos da educação e os conceitos que permeiam essa concepção, bem como perceber sua necessidade e aplicabilidade no contexto das escolas regulares. Para isso, foi preciso estudar os autores que discutem essa área.

No século XX, as escolas atendiam aos interesses de um grupo social mais favorecido financeiramente, alunos de outros grupos sociais, quando tinham acesso ao ensino, não tinham grandes avanços na aprendizagem. Hoje, a escola se depara com o desafio de construir uma pedagogia que valorize a diversidade, conduzindo os alunos pelo caminho da aprendizagem e incluindo-os socialmente por meio do

diálogo. Portanto, a escola continua sendo uma instituição importante e tem o desafio de repensar os sentidos da profissão docente e do lugar de ocupação nas sociedades contemporâneas. (NOVOA, 2011).

Nesse sentido, Nóvoa (2011) fala da tentativa da educação, no século XX, de abandonar modelos tradicionais de transmissão dos saberes e valorizar os processos de aprendizagem centrados na criança. Por muito tempo, a escola era apenas para alguns e os outros ficavam de fora. Atualmente temos uma diversidade “explosiva” de alunos de todas as origens. Entretanto, todas as crianças e todos os problemas estão dentro da escola, essa diversidade exige mudança de postura, torna evidente a necessidade de inserção do diálogo na ação educativa e da formação continuada de professores. A propósito, Nóvoa (2011) afirma:

“A formação de professores deve contribuir para promover uma educação inclusiva. Pois são os desprotegidos que necessitam de mais e de melhor escola. A educação para todos só faz sentido se traduzir na aprendizagem de todos”. (p.60)

E o autor reafirma que os alunos com mais dificuldades, tanto intelectuais, emocionais, financeiras, psicológicas quanto sociais, veem a escola como o principal meio, ou único, para desenvolverem suas potencialidades.

Já para Rodrigues, D e Rodrigues, L (2012), a educação inclusiva é uma “reforma educacional”, que não se resume a somente mudar o currículo e permitir o acesso aos alunos com deficiência na escola regular, mas algo mais abrangente, esse modelo educacional exige mudança de valores e práticas existentes, que remetem à inevitabilidade de se reformar a educação no sentido geral, para isso, é necessário tempo e investimento.

Os autores colocam o professor como essencial nesse processo de transformação e destacam a formação deste profissional como condição necessária às mudanças propostas, uma vez que precisam assumir competências que antes eram dos professores da educação especial. Já esses últimos devem fazer parte do contexto das escolas regulares, desenvolvendo projetos e se tornando agentes formadores, pois são profissionais especializados, já passaram por várias formações e têm anos de prática com alunos com deficiência.

A postura do professor, conforme Rodrigues, D e Rodrigues, L (2012), deve ser a de investigador, com o intuito de adquirir os conceitos gerados na atualidade. Os autores indicam que durante a formação devem ocorrer momentos reflexivos

sobre a própria prática, visando melhoria do processo de ensino e, por consequência, da aprendizagem. Também consideram importante que se realize a relação da teoria com a prática a partir de estudos de casos, relatórios, vídeos, relatos de experiência, ou seja, a partir de situações reais. Os autores defendem, ainda, que a formação continuada precisa abordar as atitudes positivas dos professores para o sucesso das suas intervenções com os alunos com deficiência, por meio de conhecimento e discussão de “boas práticas” que apresentem resultados positivos, de trabalhos em regime de cooperação com professores e alunos e realização da formação em serviço, a fim de buscar formas de combater o preconceito. Esse modelo de formação continuada de professores para a Educação Inclusiva idealizada pelos autores é advindo de Portugal.

Com relação às práticas realizadas na educação inclusiva, Rodrigues, D e Rodrigues, L (2012) ressaltam que os professores adotam diferentes maneiras de organizar a inclusão, uns trabalham com o modelo individual, em que o aluno com deficiência realiza atividades adaptadas diferentes do restante da turma e não ocorrem trocas entre os colegas, outros adotam um modelo em que todos os alunos realizam as atividades de forma individual e estabelecem relações de competições entre si, outros, ainda, optam por atividades colaborativas, realizadas em pequenas equipes de trabalho, um ajudando o outro, e só se considera o objetivo atingido quando todos conseguem realizar a atividade. Portanto, a organização de uma adequação metodológica baseada na colaboração entre os alunos representa a melhor maneira de se implantar a educação inclusiva nas escolas, mas é necessário passar de uma organização individualista ou competitiva a uma organização colaborativa. Para atingir esse tipo de organização de aprendizagem, exige-se uma mudança efetiva, com políticas de Estado, e não de governo, que se efetuem apenas durante um mandato.

Para Minetto (2012), a inclusão é um “paradigma possível, necessário e urgente” devido à diversidade dos alunos presentes nas escolas, mas as práticas homogêneas têm sido uma barreira para sua concretização, pois gera exclusão. Portanto, a inclusão ocorre quando o professor acolhe a diferença e transforma suas práticas.

A autora considera a educação inclusiva como um “fato já ocorrido”, por isso é preciso refletir sobre ela, procurar mudar, enfrentar os desafios e diferenciar o ensino. Nessa perspectiva, os professores precisam se capacitar para enfrentar as

inovações exigidas pelo contexto atual da educação, de modo a se tornarem mais críticos, capazes de tomar decisões e postura diante das mudanças da atualidade. Fica evidente, portanto, que não há um método único para trabalhar com a diversidade de alunos, é preciso propor modificações para cada especificidade apresentada.

Perante a diversidade, a autora evidencia a necessidade da organização de um currículo que contemple este contexto, “de forma que as diferenças raciais, familiares, de gênero, religiosa, de aptidões e habilidades possam ser entendidas e contempladas no cotidiano”, (MINETTO, 2012, p. 32). Em outros termos, o currículo precisa contemplar os diferentes sujeitos que compõem as escolas, valorizando suas potencialidades, habilidades, sua cultura, dentro das atividades escolares, com as adequações metodológicas necessárias para garantir a educação a todos.

Conforme Minetto (2012, p. 62):

A escola inclusiva tem no seu currículo e no PPP o reflexo de seus pensamentos, concepções e desejos, por isso, de nada adiantaria colocar no papel algo que não corresponda ao que será capaz de cumprir.

Para a elaboração das propostas curriculares e projetos políticos pedagógicos, é necessário que todos os professores colaborem com sua estruturação, a fim de pensar coletivamente num currículo flexível que contemple a diversidade de alunos e traga benefícios para todos eles.

Minetto (2012) considera importante o professor conhecer o aluno e estabelecer relações afetivas nas escolas, entre alunos e professores, desenvolvendo propostas pedagógicas baseadas na cooperação em vez da competição.

É fundamental reconhecer as relações afetivas que se estabelecem no contexto escolar como fundamentais para organizar a escola de forma cooperativa e menos competitiva, valorizando a amizade e o respeito às diferenças. (MINETTO, 2012, p. 61)

A respeito das questões comportamentais do aluno com deficiência, Minetto (2012) afirma que é preciso usar mais estratégias emocionais do que materiais, ressalta a importância da organização de rotinas diárias do ambiente escolar, de acordo com a pesquisadora, essa rotina acalma o aluno, pois ele já sabe o que vai acontecer. Ao contrário dessa organização, a imprevisibilidade pode levar à ansiedade e ao descontrole emocional. Em casos de descontroles e agressividade,

o professor precisa manter a calma, ser paciente e respeitar o tempo do aluno, uma tarefa complexa, tanto para o professor quanto para o aluno. Assim complementa:

O professor precisa contar com uma rede de apoio real e eficiente que lhe dê sustentação para a continuidade das modificações que, na maioria das vezes, é ele quem vai executar, mas foram decididas pela equipe. De nada adiantaria metodologias inovadoras e material de apoio de última geração se não houver um preparo dos colegas de sala e de todo o contexto escolar para a acolhida do aluno com necessidades especiais MINETTO (2012, p. 62 - 63)

Dessa forma, a formação continuada desempenha um papel fundamental para que o professor adquira conhecimentos teóricos e práticas para o enfrentamento dos desafios da educação inclusiva.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão é uma inovação das práticas pedagógicas das escolas no sentido de modernizar o ensino a fim de romper com as metodologias tradicionais que mais excluem, estimulam a competição e o individualismo. Para mudar o ensino nas escolas, a autora propõe a recriação do modelo educativo, reorganização de aspectos pedagógicos das escolas e a preparação do professor para adotar metodologias inclusivas voltada a todos os alunos.

Para ser inclusiva, a escola precisa, segundo Mantoan (2015), trabalhar a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico, além de garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como desenvolver um modelo de ensino que não exclua. A autora também ressalta que é necessário formar, aperfeiçoar e valorizar o professor, a fim de que ele tenha condições e estímulo para enfrentar um ensino sem exclusões e exceções.

Como alerta Mantoan (2015, p.87), os caminhos da inclusão não são concebidos por uma *“pedagogia generalizada”*, pois essas congelariam a identidade do professor. A educação inclusiva se fundamenta na pedagogia da diversidade, *“destinada a alunos que não se repetem”*, por isso não cabe uma educação baseada em fórmulas e padrões. Um modelo inclusivo tampouco poderia ocorrer a partir de um ensino individualizado, em que o aluno trabalha isolado da turma, atendido por um profissional de apoio, em um canto da sala de aula. Deve-se adotar uma metodologia inclusiva para todos, com atividades coletivas e em grupos, a fim de explorar a cooperação entre os estudantes, o convívio com as diferenças e atender

às necessidades específicas, tanto dos alunos com deficiência como de outros que apresentam algum tipo de dificuldade.

A respeito dessas necessidades, Mantoan (2015, p.87), questiona a tendência de diferenciar o ensino comum para certos grupos de alunos ou para um único aluno, a autora afirma que essa prática não corresponde “à educação verdadeiramente inclusiva.”

Mantoan (2015) afirma que depois de muitos anos de implementação da educação inclusiva, os professores do ensino regular ainda dizem que não estão preparados para atuar com alunos com deficiência. Desse modo, muitos desses alunos são encaminhados para escolas ou classe especiais. Portanto, segundo a autora, quando a estrutura educacional oferece essa transição de atendimentos, trata-se de uma concepção de inserção parcial, pois mantém-se a oferta de atendimentos educacionais especializados.

A propósito, Mantoan (2011) coloca que a concepção da maioria dos professores está pautada no modelo médico, nas questões da deficiência e não nas possibilidades de aprendizagem, por isso buscam no diagnóstico a explicação para suas próprias dificuldades em trabalhar com o aluno com deficiência. Conhecer o diagnóstico, segundo Mantoan (2011), implica a continuidade do ensino especializado dentro do ensino regular. A autora explica que:

Ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico/ pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial. Esse impasse faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas (MANTOAN, 2011, P.7).

A respeito dessa dificuldade, Mantoan (2015) reconhece que o modelo médico/pedagógico acaba levando a práticas de integração escolar quando o aluno está inserido no ensino regular, no entanto, percebe-se, também, uma continuidade do ensino especial dentro da sala regular. Nas palavras da autora:

Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas do ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados a individualização dos programas escolares; os currículos adaptados; as avaliações especiais; a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma, a escola não muda para se adaptar às suas exigências, mas o aluno tem que mudar para se adaptar às suas exigências. (MANTOAN, 2015, p. 27)

A educação inclusiva, segundo Mantoan (2015), é compreendida por muitos como apenas um direito de a PCD estudar no ensino regular, mas esse processo é mais abrangente, envolve mudança de paradigma, transformação da escola, reflexão sobre a prática, ensino para todos de forma inclusiva, visando a colaboração de um aluno com o outro.

Segundo Medina; Minetto e Guimarães (2017), a escola precisa mudar para atender todos os alunos, com ou sem deficiência, de forma inclusiva, mudando sua forma de ensinar, para isso é necessária a reinvenção das práticas, dedicação, boa vontade e empatia. Isso porque a inclusão escolar da PCD requer colaboração, aceitação da diferença, diminuição do preconceito, gentileza, compreensão da limitação do outro, aprendizagem sobre como lidar com próprios limites e percepção da realidade da vida. Assim, para entender a necessidade do processo de inclusão, é preciso compreender como a escola brasileira vem evoluindo e o que se entende por educação inclusiva.

Todas essas demandas que caracterizam as dificuldades da educação inclusiva são explicadas por práticas educacionais herdadas do passado e repetidas constantemente, tanto pelos professores que replicam a forma como foram ensinados na escola tradicional, como por bases teóricas que visavam ao controle do comportamento e ao ensino em massa (MEDINA; MINETTO; GUIMARÃES 2017). O que as autoras defendem, no entanto, é que o lugar do aluno com deficiência é na escola regular, a fim de desenvolver sua autonomia, compreender a diferença e diminuir o preconceito. Mas, para alcançar esses objetivos, o professor precisa acolher o aluno com deficiência, promover atividades coletivas e, assim, incluí-lo na turma da escola regular. As autoras defendem, também, a ideia de que o professor precisa buscar estratégias inclusivas para desenvolver a aprendizagem do aluno com deficiência e não se prender às limitações que um diagnóstico pode impor, buscar olhar para as potencialidades do aluno e não para as dificuldades (MEDINA; MINETTO; GUIMARÃES, 2017).

Nesse sentido, é importante destacar que, conforme a Nota Técnica 04 (2014), o direito das pessoas com deficiência à educação não pode estar relacionado ao laudo médico, que muitas vezes é considerado um documento obrigatório. Ao contrário, este pode ser um documento complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é considerar que os problemas enfrentados pelos professores com alunos que apresentam agressividade têm possibilidade de

ser conduzido com diálogo com a família, com a realização de estudo de caso de forma interdisciplinar, evitando justificar o comportamento agressivo do aluno pela sua deficiência. As causas do comportamento devem ser buscadas no conjunto de atividades que estão sendo desenvolvidos pela escola, na prática pedagógica do professor e também em questões relacionadas ao ambiente familiar. Assim, o diálogo com a família é também fundamental. Há também necessidade de se estabelecerem objetivos comuns entre os professores que atendem esse aluno com o intuito que todos tenham a mesma condução. (MEDINA; MINETTO; GUIMARÃES, 2017).

Para a formação continuada, Medina; Minetto e Guimarães (2017) indicam que os professores precisam buscar conhecimentos que potencializem seu trabalho. Os autores exaltam a importância da troca de experiências com diferentes profissionais, entre eles, professores, especialistas da área da educação e da saúde que atendem o aluno com deficiência, uma vez que essa troca “enriquece o trabalho e favorece o atendimento desse aluno na escola”.

Para Mantoan (2017 apud Orrú), a prática da educação inclusiva é complexa, pois esse modelo precisa considerar a diversidade nas situações do contexto escolar, e essa consideração deve ser constante, com diferentes estratégias pedagógicas. Conforme a autora, na educação inclusiva não há espaço para o ensino tradicional, pautado na homogeneidade que busca padronizar os alunos, em que todos aprendem da mesma maneira e precisam dar as mesmas respostas. Esse modelo não se adequa à educação inclusiva, em que o aluno é o autor da sua aprendizagem e não um reprodutor de conhecimentos repassados pelos professores.

Conforme Mantoan (2017 apud Orrú), a educação inclusiva de qualidade acontece quando é destinada para a turma toda e não somente para alguns, pois ela traz benefícios para todos, uma vez que colabora para a formação de pessoas mais humanas, solidárias e colaborativas. A autora ressalta que “*A inclusão pressupõe “fazer COM o outro”, “aprender COM o outro” e não sozinho, isolado, segregado, marginalizado*” (MANTOAN, 2017, apud ORRÚ p. 45).

A autora alerta para as questões que envolvem o diagnóstico, que funcionaria como um enunciado que define a PCD, e ressalta a importância da escola não se basear em diagnóstico para definir seu atendimento educacional, pois esse tem a tendência de classificar, padronizar, desigualar e serve para justificar as ações que

segregam, excluem, dopam, interditam e declaram a pessoa como incapaz (MANTOAN, 2017, apud ORRÚ p. 21-22).

Conforme Blaczyk, Kujawa e Martins (2020), a inclusão da PCD no ensino regular tem sido uma conquista histórica na área de direitos, mas ainda um é desafio para as práticas pedagógicas, as autoras destacam que um dos elementos que contribui para a efetivação da inclusão é a promoção da acessibilidade, de modo a romper as barreiras que impedem ou limitam o acesso ao ensino. Dessa maneira, o uso de tecnologias assistivas pode viabilizar o acesso aos conteúdos escolares, auxiliar no processo de adequação de estratégias para atender às necessidades do estudante, bem como tornar o conteúdo dirigido algo prático, motivador e significativo para ele. Além disso, as atividades que utilizam recursos diversificados também podem ser aplicadas aos demais estudantes da sala (BLACZYK, KUJAWA; MARTINS, 2020).

Além de romper com as barreiras arquitetônicas, a escola precisa incorporar uma proposta de educação inclusiva; promover o ensino e a aprendizagem para todos; buscar uma mudança de atitudes e modos de pensar sobre a Pessoa com Deficiência e desenvolver uma cultura de educação inclusiva. A inclusão implica mudança de perspectiva educacional, pois não remete apenas a alunos com deficiência e aos que têm dificuldade de aprender, mas a todos os demais para que obtenham sucesso na educação em geral. Um dos fatores que podem contribuir para as mudanças necessárias é a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, proposta de forma coerente com os princípios da educação inclusiva.

2.5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO

A educação inclusiva é resultado de muitas discussões, de estudos teóricos e práticos, no Brasil e no mundo, concebida num contexto histórico que resgata a concepção de educação como lugar do exercício de cidadania e da garantia de direitos. Essa concepção se fundamenta desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em que valores fundamentais são preconizados como a igualdade de direitos e o combate a qualquer tipo de discriminação.

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer

incitamento a tal discriminação. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, art. VII)

Essa declaração constitui fundamento para criações de novas leis com um olhar para a igualdade, em diversos seguimentos da sociedade. Trata de um documento que estimula reflexões sobre a necessidade de garantir a todos o direito à educação, sem qualquer tipo de discriminação.

No Brasil, a educação inclusiva sinaliza sua implementação desde a Constituição Federal de 1988. O artigo 208, no inciso III, prescreve que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Por seu turno, documentos internacionais também influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil, entre eles a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que, no artigo 3, prevê “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. Para tanto, é necessário universalizá-la de fato e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação a todas as pessoas com deficiência de modo a fazerem parte do sistema educativo.

Por sua vez, a Declaração de Salamanca (1994) apresenta como linha de ação o acolhimento da escola para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças com deficiência, bem-dotadas, que vivem nas ruas, de populações distantes ou nômades, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Esta declaração também destaca: “A preparação adequada de todos os profissionais da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”.

Os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 são reafirmados e assegurados pela (LDBEN) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). O artigo 58 afirma que oferta de educação escolar para “portadores de necessidades especiais” (terminologia utilizada no documento), deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. No artigo 59, registra-se que os sistemas de ensino assegurarão aos “educandos com necessidades especiais”

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades, a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido de conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Garante-se, também, que os professores do ensino regular serão capacitados para concretizarem a integração de educandos com necessidades especiais nas classes comuns.

Em relação à formação de profissionais da Educação, a LDBEN, no artigo 61, esclarece que para atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, a formação terá como fundamento a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Em 2006 ocorreu a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, evento internacional que teve o propósito promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. (ONU 2006)

Esta convenção recebeu o status normativo de emenda constitucional, perante o ordenamento jurídico brasileiro. Portanto, os direitos preconizados na Convenção de 2006 foram apreciados e entraram em vigor no Brasil, em 31 de agosto de 2008, no plano jurídico externo e foram promulgados através do Decreto Presidencial nº6949 de 2009.

Em 2008 foi criada a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), com o objetivo de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. A PNEE também orienta os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial em todos os níveis, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores e profissionais da educação, participação da família e da comunidade e a acessibilidade mobilidade e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação (BRASIL, 2008).

Conforme a PNEE (2008), a educação inclusiva se constitui um meio de acabar com a discriminação e receber o aluno independentemente de suas

diferenças, desse modo, a educação especial tem que estar articulada com o ensino regular. Para que essa articulação ocorra, no entanto, é necessário um ambiente dinâmico, em que as atuações pedagógicas precisam estar voltadas para mudar e alterar a situação de exclusão e colocar em evidência a importância de ambientes heterogêneos para a aprendizagem dos alunos.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial deixa de ser tratada de forma paralela e substitutiva à educação regular para ser parte integrante de todo processo educacional, com o apoio do AEE.

O AEE tem como objetivo identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo. Este atendimento não substitui a escolarização em classe regular e é ofertado no contraturno da escolarização em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola pública ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com a Secretaria de Educação dos Estados ou dos Municípios. Esse sistema proporciona condições para que o professor da classe regular possa explorar e estimular as potencialidades de todos os alunos, adotando uma pedagogia inclusiva.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme o Decreto nº 7611/2011, deve ser integrado na proposta pedagógica da escola regular e prover condições de acesso, participação e aprendizagem ao público-alvo da educação especial e deve garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, por meio de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. O acesso a esse atendimento deve ser de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. Esse atendimento deve proporcionar condições para que o professor da classe regular possa explorar e estimular as potencialidades de todos os alunos, adotando uma pedagogia inclusiva.

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) determinaram que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento desse público, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos, devendo considerar necessidades educacionais específicas, assegurando a

dignidade humana e o direito de cada estudante de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência; o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades; o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, em sua meta 4, propõe universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviço especializados, públicos ou conveniados. Implantando programas específicos para a formação dos profissionais da educação que atendem à educação especial.

Em suas estratégias, destaca-se:

- (I) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência;
- (II) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores para a alfabetização;
- (III) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Em 2015, com base na Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência de 2006 e no Decreto nº 649, de 2009, foi instituída, no Brasil, a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”, lei nº 13136, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

No capítulo IV, artigo 27, afirma-se que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizados ao longo de toda a vida. No artigo 28, a lei incumbe ao poder público assegurar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e formação inicial e continuada de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, (2015), consideram que as formações devem desenvolver sólida formação teórica e interdisciplinar; estabelecer relação da teoria com a prática; exercitar trabalho coletivo e interdisciplinar, conhecimentos específicos, interdisciplinares, científicos, culturais e pedagógicos; permitir a percepção de valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender; promover a socialização e construção de conhecimentos; propiciar diálogos entre diferentes visões de mundo; proporcionar o conhecimento das características específicas de seu aluno na etapa que atua e a reflexão sobre sua prática.

No artigo 3º, destaca-se o que se destina à formação de professores:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e modalidades, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância. Tomando como ponto de partida a compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, desempenha papel fundamental para garantir a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, expressa as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, assegura a efetivação dos direitos de aprendizagem e uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação de 2014.

De acordo com a BNCC, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação das desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um

claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

A BNCC (2017), também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos como os povos indígenas, quilombolas, afrodescendentes, pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria e alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Com efeito, documentos legais nacionais e internacionais garantem o direito de todos à educação de forma inclusiva. Essa tendência explícita, cada vez mais, a necessidade de mudanças tanto nas formações iniciais e continuadas de professores quanto nos espaços escolares, em relação às estruturas físicas, curriculares e práticas pedagógicas.

2.6 INDICADORES TEÓRICOS PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADAS DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O estudo de indicadores teóricos surgiu a partir do conjunto das disciplinas que cursei no Mestrado em Educação. Durante o andamento das aulas, foram discutidos vários autores que fizeram apontamentos sobre a formação continuada de professores, voltada para a diversidade.

Primeiramente, fiz um apanhado das discussões realizadas com professores e colegas de mestrado, em seguida, selecionei os autores a serem estudados e discutidos neste trabalho.

A partir dessa seleção, fui capaz de identificar as percepções dos autores sobre os sujeitos que compõem a escola, os desafios da educação contemporânea e as formações exigidas pelo contexto atual, dessa forma, pude explicitar os indicadores para as formações continuadas, os quais fazem parte dos resultados apresentados neste trabalho.

Para Arroyo (2008), a formação continuada deve assumir como ponto de partida um olhar sobre as questões da diversidade de sujeitos que compõe a escola, que obriga a repensar e desconstruir os padrões classificatórios e o padrão único de

civilização, que exclui os desiguais. Trata-se de formar os docentes que entendam como o próprio sistema e a própria docência participaram da produção dos diversos em desiguais por meio de seus padrões de ciência, racionalidade, cultura, civilização, avaliação classificação e segregação.

O autor propõe que as formações sejam um espaço para os professores repensarem as formas de preconceito aplicadas à diversidade antes excluída. A realização dessa proposta pode ser feita por meio de diálogos sobre o reconhecimento da diversidade, diálogos com a diversidade de processos de viver, de ser de aprender e de formar.

A respeito disso, Arroyo (2008) defende que se abram espaços na formação de educadores para a sensibilidade em ouvir as histórias dos coletivos diversos, suas culturas, memórias, histórias de segregações, afirmações, seus saberes e valores sobre si mesmo, que são tão silenciados na nossa história; promover um novo dos olhar dos professores sobre suas percepções em torno da diversidade; desconstruir olhares ingênuos sobre a diversidade e concepções institucionalizadas do sistema escolar que produziram e reproduzem os diversos como desiguais; levar a reflexão sobre o reconhecimento do outro; promover debates sobre os padrões únicos de ser, pensar e agir que constituem grande parte das práticas pedagógicas que levam à exclusão dos diferentes sujeitos que compõem a realidade das escolas atuais.

Nóvoa (2011), por sua vez, aponta como indicador da formação continuada para atender os desafios da contemporaneidade que a formação de professores deve ocorrer no espaço escolar. Com isso, a escola passa a ser um lugar de formação partilhada das práticas, de reflexão, de construção de uma ética profissional através do diálogo com outros colegas, tudo isso a fim de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e desenvolvimento de projetos educativos.

O autor evidencia três medidas que podem ajudar a superar dilemas atuais. A primeira, é atribuir aos professores mais experientes papel central na formação dos mais jovens, o que equivale a colocar a formação dentro da profissão a fim de promover práticas de formação que viabilizem estudos de caso de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança.

Como segunda medida, é preciso promover novos modos de organização da profissão, construir um elo entre a escola e a universidade, integrar os profissionais mais jovens e iniciantes com os profissionais mais prestigiados/exemplares, construir um campo profissional autônomo, rico e aberto, criar comunidades de práticas formadas por educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação que discutam ideias da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

A terceira medida consiste em reforçar a dimensão pessoal e a presença dos professores através de investimentos na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseada na partilha e no diálogo profissional. Há necessidade de os professores conquistarem visibilidade no espaço público, que tenham voz própria, sem intermediação de jornalistas, colunistas, universitários e especialistas, que normalmente falam pelos professores. Trata-se de uma postura importante, considerando que, nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão se define pela capacidade de comunicação com o público. Além disso, o trabalho da formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas percebidos pelos professores.

O autor faz uma comparação entre a educação do século passado e a do século XXI, para mostrar que a escola assumiu muitas funções e que, em cem anos, não deixou de se responsabilizar por nenhuma delas. Em função desse acúmulo, a instituição não dá conta das aprendizagens essenciais dos estudantes, precisa buscar novas formas de relacionamento dos professores com os alunos, com os pais e com a sociedade, partindo do seu ponto de vista pessoal, social e educacional. Evidencia-se, portanto, a necessidade de uma nova atitude que alinhe o pensamento pedagógico com as questões da contemporaneidade.

Com vistas a essa transformação, é fundamental construir programas de formação coerentes. Através de regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício da docência.

Para Minetto (2012), a formação continuada deve indicar aos professores que sejam realizadas propostas práticas mais eficiente de intervenção, por meio de ideias transformadoras. Os professores precisam ser estimulados a se capacitar na busca de metodologias adequadas para atender a diversidade. A autora sugere também que seja criada uma rede de apoio na escola composta por diretores, orientadores, professores, especialistas e técnicos que atendam os alunos e

familiares, promovendo reuniões, grupos de estudos, criação de estratégias conjuntas e divisão de responsabilidades.

Na visão de Mantoan (2015), é necessário mudança na percepção do papel da escola, da educação e nas práticas pedagógicas que mais excluem do que incluem. Para isso, a formação continuada de professores e equipe escolar desempenha um importante papel, visto que através dela pode-se encontrar caminhos viáveis para a efetivação da inclusão. A formação continuada deve ser realizada no contexto escolar com todos os profissionais, por meio de diálogo, trocas de experiências, discussão dos problemas, busca de soluções no coletivo, construção de metodologias inovadoras.

Durante as formações, Mantoan (2015) aponta a necessidade trabalhar os conceitos da educação inclusiva de forma mais ampla, voltada para a transformação das escolas, visando o atendimento de todos os alunos. A autora enfatiza a importância de discussão de temas que levem à sensibilização, diminuição do preconceito de professores, aceitação das diferenças, conscientização sobre os desafios da atualidade, compreensão do porquê de a inclusão ser necessária para a humanização dos sujeitos. Portanto, não é viável que as formações de professores sejam voltadas unicamente para a aquisição das questões voltadas ao entendimento da deficiência e ao direito de acesso e permanência da Pessoa com deficiência no ensino regular.

De acordo com Freire (2016), a prática docente de qualidade se dá por uma adequada formação inicial e continuada de professores que proporcione a reflexão da prática, que resulte em mudança de comportamento e em ação docente consciente do seu papel de formador.

Para o autor, a formação inicial proporciona aquisição de conhecimento teórico/prático, contempla pesquisa e a reflexão do processo de aprendizagem. A formação continuada é necessária para levar o docente às mudanças necessárias à sua ação. A formação possibilita o pensar sobre quais as melhores estratégias para uma aprendizagem significativa, como os diferentes sujeitos aprendem, quais estratégias utilizadas por eles, quais recursos e adaptações curriculares efetivariam a aprendizagem. Muitos são os desafios e perspectivas da formação docente que buscam à docência diante aos enfrentamentos que ela apresenta.

Freire (2016), afirma que atualmente os estudantes são mais críticos e questionadores e o professor precisa estar mais preparado para lidar com as

situações problema que ocorrem em sala de aula, não há espaço para um professor tradicional, quanto mais diálogo, reflexão, consciência do coletivo, pesquisa, troca de experiência, solidariedade, afetividade que exista entre professor e aluno, mais chance de aprendizagem democrática.

Contudo, a formação do professor deve ser permanente. “O professor é autêntico quando desenvolve a curiosidade epistemológica, quando assume atitude problematizadora de seu mundo e de seu fazer. A atitude aberta à mudança e ao questionamento é condição primordial, a pesquisa faz parte da natureza docente. (FREIRE, 2016)

A formação continuada de professores para a educação inclusiva pede novos modelos de organização e metodologias diferenciadas, que não sejam somente baseados na teoria, sem relação com a prática pedagógica, nem tão somente uma mera transmissão de informações generalizadas sobre um determinado tema, sem um diálogo com as questões enfrentadas pelos professores.

Nesse sentido, Martins (2016) desenvolveu uma metodologia para a formação dos professores que viabiliza a sistematização do conhecimento. Essa metodologia consiste num processo coletivo de pesquisa-ensino, que sistematiza a prática pedagógica desenvolvida nas instituições educacionais, analisa criticamente e propõe novas práticas.

Conforme a autora, a pesquisa-ensino aborda a possibilidade de investigar práticas de ensino, partindo de problemas da realidade, buscando a superação desses problemas, coloca os sujeitos da pesquisa como agentes ativos. Esse modelo de pesquisa busca viabilizar a produção e sistematização coletiva do conhecimento, superar as reflexões puramente acadêmicas, distanciadas das adversidades da prática e superar a concepção da função do professor como um simples transmissor e reconhecê-lo como um produtor de conhecimento. Também tem se mostrado a possibilidade de estabelecer a interlocução dos cursos de formação inicial de professores das universidades com as escolas de educação básica. Nessa interlocução, a universidade passa a se constituir um espaço de aprendizado da prática pela própria prática.

A pesquisa-ensino fundamenta-se na dialética materialista-histórica, a partir da qual o conhecimento se dá na e pela práxis, faz relação da teoria com a prática, tomando como ponto de partida os fatos empíricos que são dados pela prática sobre

uma realidade, possibilitando, por meio da análise e reflexão, compreendê-la, alterá-la e transformá-la. (MARTINS, 2016)

Para Martins (2016), a pesquisa-ensino se desenvolve em quatro momentos:

- o primeiro é a caracterização da “Prática”, que envolve descrição, problematização e alternativas criadas para a solução dos problemas.
- o segundo envolve a “Explicação da Prática”, através de referenciais teóricos, com diferentes abordagens, que possibilitem explicar e compreender dialeticamente as práticas pedagógicas e transformá-las.
- o terceiro discute “A compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade”, esse ponto consiste na análise crítica, identificando os fundamentos teóricos e a razão de ser dos problemas que enfrentam.
- o quarto trata da “Elaboração de propostas de intervenção na prática”.

Essa metodologia pode ser desenvolvida nas formações continuadas dos professores nas diversas áreas do ensino, pois possibilita que os professores sejam protagonistas do seu próprio conhecimento. Para a educação inclusiva, a sistematização coletiva do conhecimento pode transformar a realidade escolar num espaço de formação partilhada de conhecimentos, de estudos coletivos, criar espaços de pesquisa, diálogo, reflexão, troca de informações e experiências, estudo de caso, aquisição de conhecimento teórico/prático e criação de propostas intervenção, na prática, para a resolução de problemas encontrados no contexto escolar.

A respeito disso, Cunha (2014) afirma:

...a formação continuada de professores precisa estar aninhada numa instituição aprendente. Nesse exercício, ela poderá valorizar a experiência dos seus professores e criar condições para que eles participem da tomada de decisões. (CUNHA, 2014, p.7)

Para Cunha (2014), a partir da apreensão da prática, o professor pode encontrar explicações teóricas e, dessa forma, produzir saberes da ação ligados aos desafios e às soluções para os problemas encontrados. A formação exige que o

professor realize uma ação investigativa sobre o ensino que realiza, caracterizando-se, assim, como um eterno aprendiz.

Tendo em vista uma educação inclusiva, é essencial que o professor pesquise as características das deficiências que atende em sua sala de aula e perceba as melhores estratégias para incluir esse aluno em sua classe. Contudo, é necessário iniciativa do professor, vontade de desenvolver ações significativas para a sua prática pedagógica e para a vida de seus alunos. Mas para que isso se efetive, o professor precisa do apoio da escola, que deve se organizar e proporcionar momentos de formação, viabilizando um maior entendimento dos professores de como melhor lidar com as questões da diversidade de sujeitos que compõe as instituições.

O professor do ensino regular tem vários desafios na sua prática pedagógica, precisa dominar ações e conhecimentos, mas não tem tempo nem preparo para dar conta de todas as demandas que lhe são destinadas.

Considerando essas questões, as escolas de Portugal implantaram um professor especialista em cada escola que desenvolve projetos de inclusão. Os professores da Educação Especial são parte integrante dos recursos humanos da escola e, por meio de seus projetos, procuram encontrar respostas para a solução das dificuldades encontradas no contexto escolar com relação à inclusão de alunos com deficiência (RODRIGUES, D.; ROGRIGUES, L. 2012).

No Brasil, conforme a legislação vigente, as escolas devem garantir o acesso à matrícula da PCD no ensino regular, em todos os níveis e modalidades de ensino, mas muitas elas vezes não garantem a permanência desses grupos. Os professores podem receber apoio de um profissional, que varia de acordo com as políticas públicas de cada estado e município. Em alguns estados, esse profissional é um especialista, já em outros é um estagiário de pedagogia ou psicologia. Cada município ou estado tem suas regras para disponibilizar esse apoio para os alunos com deficiência, ou seja, nem todos os alunos têm direito a esse apoio.

Muitos professores especialistas têm anos de conhecimento prático, que sucedem de cursos de formação em pós-graduação e cursos de formação continuada, sua prática lhe confere conhecimento em lidar com as especificidades da PCD, que levam à experiência de adaptações metodológicas e estratégias psicológicas de acordo com as características comportamentais específicas de cada tipo de deficiência. Já o professor do ensino regular precisa de formação para a

educação inclusiva e conhecimento teórico/prático para lidar com o aluno em processo de inclusão.

O professor que acaba de se formar na pós-graduação sai com uma base teórica que poderá utilizar na sua prática, na resolução de problemas, no estabelecimento de seus objetivos educacionais e encaminhamentos pedagógicos e nas relações como os alunos.

A integração do professor especialista nas escolas regulares pode ser uma solução para as escolas brasileiras, uma vez que esse profissional seja o suporte no desenvolvimento de estratégias inclusivas e agente formador no contexto escolar. Porém, as escolas devem estar abertas às mudanças e desenvolverem projetos de reforma educacional e organizacional que permitam enquadrar o professor especialista como profissional inclusivo. O profissional de apoio, disponibilizado pelas secretarias de educação, muitas vezes não consegue desenvolver um trabalho inclusivo devido à organização escolar vigente que não abre espaço para esse trabalho.

O apoio de que a educação inclusiva necessita é o que leva ao questionamento, à procura de soluções dos problemas, ao diálogo entre professores, à análise de alternativas às práticas tradicionais que resistem nas escolas (RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. 2012).

Rodrigues, D. e Rodrigues, L. (2012) supõem que as propostas de formação continuada de professores para a educação inclusiva devem ser consultivas, realizadas na escola, em que professores especialistas, professores regulares, administradores e outros profissionais desenvolvam trabalhos em grupo em efetiva colaboração, assumindo em conjunto projetos educacionais de forma a enfrentar o desafio da educação inclusiva como um compromisso de escolarização sem exclusões, garantindo a qualidade e igualdade. Os autores defendem que seja adotado um novo modelo de formação que capacite os profissionais para trabalhar a aprendizagem colaborativa na sua sala de aula, em detrimento de um ensino individualista e competitivo.

No século XXI, surgem novos desafios às práticas docentes, ligadas às questões da diversidade, às práticas de inclusão social e escolar e ao uso de novas tecnologias. O essencial para o enfrentamento desses desafios reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e desenvolvimento, o que coloca os professores no centro da nova pedagogia. (NÓVOA, 2011)

Os desafios atuais exigem professores com iniciativa, que busquem metodologias inovadoras, capazes de possibilitar os processos de ensino-aprendizagem para todos os alunos, respeitando a diversidade que os caracteriza. A formação continuada pode estimular e provocar no professor essa inovação, para tanto, exige-se que se desenvolva na escola essa formação e a escola se especialize em formar seus professores (NÓVOA, 2011). Uma formação concebida a partir desses parâmetros permitiria aos professores estudarem em equipe e, juntos, refletirem sobre a importância da educação inclusiva para a PCD, a abrangência dos benefícios dessa educação na escola e as ações necessárias para garantir o direito de igualdade.

Para a conquista de uma educação para todos, baseada nos princípios de igualdade, equidade e ensino democrático, não cabe uma educação reprodutora de conteúdo, transmitido na metodologia tradicional, que considera os alunos de forma homogênea. A formação continuada é fundamental para a mudança de paradigma necessário para a educação inclusiva, mas esta formação, assim como as práticas, precisa passar por um processo de inovação das formas como são concebidas.

A respeito disso, Ibernón (2009) questiona a formação permanente com relação à continuidade de um modelo do século XX, baseado num processo de conferências-modelo de transmissão do conhecimento formativo de forma tradicional (leitura de textos), de cursos padronizados implementados por *experts* ou acadêmicos, que tentam solucionar os problemas de forma generalizadora, mas que muitas vezes não têm experiência da prática escolar. Essa forma de condução das formações desconsidera as experiências e o conhecimento já adquiridos dos professores.

O autor ressalta que, atualmente, para se criar uma proposta de formação permanente é preciso antes analisar o contexto político e social de cada país, de cada território, cabe também analisar o conceito de profissão docente, situação trabalhista e carreira docente, pois esses aspectos influenciam as práticas formativas e sua repercussão junto aos professores e seus desejos de inovação e mudança.

As formações permanentes de professores para atender ao contexto atual das sociedades devem adotar dois elementos essenciais: a diversidade e a contextualização. Esses elementos permitem perceber a formação a partir de um olhar diferenciado e geram reflexões sobre como desenvolver políticas e práticas de

formação. Constatase, desse modo, que as formações devem ser realizadas no contexto escolar, pois é nesse contexto que se dão as situações problemáticas enfrentadas pelos professores. Esse modelo também requer colaboração entre os professores na aceitação das diferentes formas de pensar e agir, pois a quebra da resistência dos docentes contribui para a adoção de mudanças nas práticas. (IBERNÓN, 2009)

A educação inclusiva encontra muitas barreiras, uma delas é a dificuldade de aceitação dos professores com relação às diferenças. Essa dificuldade pode estar ligada à construção cultural que se reflete na forma como o docente enxerga o aluno com deficiência. Muitos só conseguem ver as dificuldades e, desse modo, limitam as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades do aluno; por isso, as formações continuadas devem priorizar a mudança de olhar, é imprescindível a sensibilização dos professores para a percepção das diversidades em sala de aula e de quanto isso pode ampliar a perspectiva de mundo de todos os alunos, sobretudo para a convivência e valorização das diferenças, tão naturais, na sociedade em que vivemos.

Por seu turno, Ibernón (2009) apresenta vários indicativos para a formação permanente de professores, considerando os desafios da atualidade, que se encaixam nas necessidades de formação de professores para a educação inclusiva, das quais destaco:

- Abordar, além de conhecimentos gerais sobre um tema, um “conhecimento subjetivo: conhecimento de si mesmo, autoconceito, resolução de conflitos, comunicação entre os professores, dinâmica de grupo, decisões coletivas”;
- Desenvolver mecanismos de desaprender conceitos e práticas ultrapassadas para tornar a aprender e inovar as práticas pedagógicas;
- Refletir sobre os aspectos éticos, relações colegiais, atitudinais e emocionais dos professores, que vão além de aspectos técnicos e objetivos;
- Criar redes de comunicação que possibilitem a troca de experiências entre professores, atualização nos campos de intervenção educativa, reflexão sobre a prática, relatos de acertos e erros com o objetivo de melhor compreender a prática e intervir sobre ela;
- Potencializar a inovação e mudança nas formas de pensar e agir no cotidiano escolar;

- Propor uma formação mais voltada para os conhecimentos do que para a transmissão deles, ou seja, baseada em casos, incidentes críticos, projetos de inovação, entre outros;
- Realizar o processo de formação no ambiente de trabalho, centrado na escola e na busca de resolução de problemas reais no coletivo;
- Desenvolver uma cultura colaborativa entre os professores por meio da elaboração coletiva de projetos de trabalho mediante estratégias de pesquisa-ação;
- Propor aos professores se transformarem em protagonistas da ação, ou seja, tornarem-se responsáveis pela sua própria formação e pelo desenvolvimento de projetos de mudança na instituição em que atua.

Para o autor, a formação, isoladamente, não dá conta de promover as mudanças no contexto escolar, são necessárias mudanças do contexto da organização, de gestão e das relações de poder entre os professores. Também não se podem ignorar as políticas que regem os professores, os planos de carreira devem valorizar e promover os profissionais, recompensar os que se dedicam a estudar para encontrar melhores alternativas de inovação de sua prática.

Em 2020, as práticas pedagógicas passaram por uma inesperada inovação devido à pandemia causada pelo Coronavírus, que obrigou ao fechamento das escolas. A educação passou a ser a distância e isso obrigou a busca de recursos tecnológicos para dar continuidade às práticas pedagógicas. Exigiu-se do professor um conhecimento sobre o uso de ferramentas tecnológicas na educação a distância e online. A situação obrigou a uma capacitação de emergência, realizada, em sua maioria, por conta própria, uma autoformação, necessária nos tempos atuais e que pode ser realizada em outros contextos e responder a diferentes necessidades encontradas nas escolas.

Muitos recursos passaram a ser utilizados, como aplicativos, softwares, plataformas, sites, canais, portais educativos, entre outros. Com isso, percebe-se mudanças nas práticas pedagógicas, evidenciando que, após a pandemia, os professores poderão aproveitar os conhecimentos adquiridos no manejo dos recursos tecnológicos para inseri-los nas práticas escolares.

Existem diversos recursos tecnológicos que podem ser utilizados na educação inclusiva com PCD. Vários deles auxiliam no processo de aquisição da aprendizagem devido aos estímulos diferenciados de comunicação, informação e visualização, além disso, tornam o ensino dinâmico, interessante e viabilizam o

acesso ao conhecimento, promovem a interação e a autonomia, potencializam a participação ativa do estudante e proporcionam seu envolvimento social, desde que sejam adaptadas às suas necessidades. Por isso, é necessário a identificação das especificidades de cada aluno, o que pode ser feito por meio de uma avaliação diagnóstica, elaborada pelo professor, que ajudará definir qual estratégia e qual ferramenta será mais adequada para cada caso, pois uma determinada ferramenta adaptada nem sempre servirá para todos os alunos com deficiência. (BLACZYK; KUJAWA; MARTINS, 2020)

Para inserir o uso de recursos tecnológicos na inclusão da PCD, é necessário formações continuadas com diferentes recursos que podem ser utilizados pelos alunos. Mas não basta uma formação do professor para o uso operacional dos recursos, é preciso formar para o uso pedagógico. As formações de professores podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias metodológicas utilizando os recursos tecnológicos, de forma a inovar sua prática e possibilitar ao aluno com deficiência o acesso ao conhecimento, dos conteúdos curriculares.

Os autores concordam entre si que a formação continuada deve ser realizada no contexto escolar. Alegam que nesse espaço é possível desenvolver estudos e práticas de resolução de problemas; fazer relação da teoria com a prática; desenvolver projetos colaborativos; realizar trocas de experiências; criar no coletivo estratégias metodológicas; conquistar a autonomia dos professores, que se responsabilizariam pela própria formação; proporcionar a reflexão das formas de pensar e agir dos professores, diante da diversidade de sujeitos que compõem a realidade das escolas atuais.

As formações continuadas de professores, voltadas para a educação inclusiva, exigem uma reorganização do espaço escolar para realizar formações que proporcionem momentos de reflexão, que levem à sensibilização, mudança de olhar, de percepção com relação a PCD, e à construção de uma ética profissional. Uma estratégia importante para as formações é o estudo de caso dos insucessos escolares, que devem ser realizados no coletivo, visando a criação de um plano de ação. Um outro caminho para as formações seria estudar as estratégias pedagógicas inclusivas através de experiências que deram certo.

Contudo são necessárias metodologias para conduzir as formações, que viabilizem a sistematização coletiva do conhecimento, em que todos os professores se tornam pesquisadores e protagonistas nessa ação, compartilhando os estudos

teóricos e relacionando-os com a prática, utilizando dessa forma a teoria para solucionar os problemas reais do contexto escolar.

As formações continuadas podem contribuir para a elaboração de projetos educacionais, mais coerentes e inclusivos, partindo de estudos realizados no contexto escolar, na busca da inovação da prática através de estratégias pedagógicas que envolvam todos, com propostas de atividades coletivas, em que o professor se torna o mediador do conhecimento e os alunos seres pensantes, capazes de compreender a si mesmos, o mundo e o outro.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O desenvolvimento desse estudo ocorreu de acordo com a abordagem qualitativa de pesquisa, com base nas características do objeto em estudo e dos objetivos propostos, incluindo documentos sobre as formações continuadas de professores para a educação inclusiva ofertados pela rede municipal de ensino de Curitiba e informações das práticas relatadas pelos professores que atuam com alunos de inclusão.

Conforme Triviños (1987), a abordagem qualitativa de pesquisa possibilita uma análise aprofundada da realidade do fenômeno social, com todas as suas contradições, dinamismo e relações. Exige capacidade reflexiva ampla, e sensibilidade para captar significados e explicações dos fenômenos, não só no nível de sua aparência, mas, também, na sua essência.

Segundo o autor, ao optar pela pesquisa qualitativa, buscam-se as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico; trata-se de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais. Busca-se a historicidade do fenômeno, suas relações em nível mais amplo, situando o problema em um contexto complexo, ao mesmo tempo em que, dinamicamente e de forma específica, estabelecem-se contradições possíveis de existir entre os fenômenos que caracterizam particularmente o objeto em estudo.

As etapas da pesquisa qualitativa, conforme Triviños (1987), consistem:

- na "contemplação viva" do fenômeno (sensações, percepções, representações). É a etapa inicial do estudo. Nela se estabelece a singularidade da "coisa", de que esta existe, que é diferente de outros fenômenos.
- na análise do fenômeno, isto é, na penetração na dimensão abstrata dele. Observam-se os elementos ou partes que o integram. Estabelecem-se as relações sócio-históricas do fenômeno. Elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto. Aprecia-se a situação no tempo e no espaço, e na realidade concreta do fenômeno, o que significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma,

o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente etc. Para atingir a realidade concreta do fenômeno, realiza-se um estudo das informações, observações, experimentos etc.

Neste estudo, foram utilizados como instrumentos de pesquisa a **análise documental e entrevistas semiestruturadas**. A análise documental foi realizada na Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) no Departamentos de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE) e no Departamento de Desenvolvimento Profissional (DDP). Os documentos disponibilizados deram acesso a alguns dados dos cursos de formação continuada de professores do ensino regular para a educação inclusiva, no período de 2015 a 2019.

Conforme Lüdke e André (2013), a análise documental pode constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um problema. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre comportamento humano” (Phillips, 1974). Portanto, estão incluídos nesta definição desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Para as autoras, os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte natural de informação. Surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Também indicam problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos, podem complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Assim, para efeito desta dissertação, a análise documental foi realizada com base nos procedimentos metodológicos de Lüdke e André (2013), a partir dos quais organizei os seguintes passos:

- 1 - Caracterização do tipo de documento: foi feita uma descrição do que foi usado: arquivos da SME de Curitiba, materiais oficiais divulgados na internet, roteiro do programa dos cursos, materiais compartilhados pelos professores entrevistados que realizaram os cursos de formação continuada.

2 - Análise do conteúdo: Seleção dos segmentos específicos do conteúdo, a frequência com que aparece nos documentos determinadas palavras, tópicos, temas.

3 - Forma de Registro: organização dos dados em quadros com sínteses da comunicação. Agrupamento das informações dos documentos por categorias. Inclusão nos quadros: nomes dos cursos, conteúdos, objetivos, metodologia, ano das formações, número de vagas, de inscritos e concluintes, público-alvo, proponentes.

4 - Enriquecimento do Sistema: ampliação do campo de informação, identificando os elementos que precisam ser aprofundados. Volto a examinar, descobrir novos ângulos, explorar as ligações entre os vários itens, estabelecendo relações e associações, realizando combinações e reorganizando as informações.

5 - Novo Julgamento das Categorias: Análise de novas fontes de informação, a fim de levantar redundância ou acréscimo que possam ser integrados na informação já obtida, tais como materiais de formações divulgados na internet pela SME e materiais de formações compartilhados por professores entrevistados. A partir dessas novas informações, construo um novo quadro.

Após a análise documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, das escolas da (PMC). Seguindo um roteiro de pesquisa, conforme, APÊNDICE 1 - Roteiro das entrevistas, com questões relacionadas ao objeto de estudo, que respondessem à questão da pesquisa e aos objetivos propostos.

Em decorrência do momento atual, causado pela pandemia, em que as aulas estão sendo administradas de forma não presencial, também inclui nas entrevistas questões relacionadas à metodologia adotada pelas escolas da PMC, com relação à participação do aluno de inclusão, às dificuldades enfrentadas e as contribuições das videoaulas dadas por profissionais da SME, para a formação dos professores.

As cinco escolas nas quais realizei a pesquisa foram indicadas e autorizadas pelo DIAEE. A escolha dessas escolas justifica-se pelo fato de que elas têm alunos de inclusão inseridos nas salas regulares do ensino fundamental I (séries iniciais).

Os professores entrevistados também já tinham trabalhado com alunos com deficiência em sua classe regular.

A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987), é um dos principais meios para realizar a coleta de dados, pois valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Esse tipo de entrevista parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e oferecem amplo campo de interrogações, criando hipóteses que vão surgindo à medida em que os pesquisadores recebem as respostas do informante, que começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para realizar o estudo de dados das entrevistas semiestruturadas, utilizei a análise de conteúdo com base na teoria proposta por Bardin (2016), complementada por Saldaña (2013). Saliento que a 1ª edição de Bardin é de 1970 e a de Saldaña, 2009. A estratégia de utilizar os dois autores vem do artigo escrito por Vosgerau, Pocrifka, Simonian (2016) cujas autoras abordam o método de análise de conteúdo de Bardin (2010), complementado por Saldaña (2013), a partir dos ciclos de codificação utilizando o software: ATLAS-ti. As autoras destacam que a análise de conteúdo de uma pesquisa valendo-se apenas Bardin (2010) não é suficiente, mas sugerem Saldaña, que propõe a codificação em ciclos que proporciona uma melhor organização dos dados a serem verificados.

A análise foi organizada inicialmente com base na proposta de conteúdo de Bardin (2016) e seguiu três etapas:

1. Pré-análise:

- a) Organização dos documentos (transcrição das entrevistas), conforme os áudios e vídeos gravados.
- b) Realização de uma leitura flutuante para me familiarizar com as entrevistas;
- c) Levantamento de hipóteses, com base na intuição e no que já foi produzido;
- d) Construção de uma unidade de registro, ou seja, registro de palavras, frases, números e expressões que se repetem;
- e) Codificação dos registros que se repetem; (organização dos registros em um quadro)
- f) Contextualização de frases que precisam ser destacadas para explicar melhor a unidade codificada;

2. Criação de indicadores por meio da extração no máximo de mensagens escondidas nas entrelinhas, que irão fundamentar a formação das categorias, classificar por tema.
3. Exploração do material:
 - g) Formação das categorias, criadas a partir dos indicadores;
 - h) Criação de novos quadros;
4. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação:
 - i) Descrição dos resultados;
 - j) Percepção das mensagens implícitas nas respostas das pesquisas;
 - k) Interpretação com base na fundamentação teórica
 - l) Finalização do estudo com um levantamento de indicadores para a formação continuada de professores na perspectiva da inclusão da Rede Municipal de Ensino (RME), identificados a partir da análise dos documentos, dos problemas levantados na prática pedagógica e das sugestões dos professores.
 - m) A complementação da proposta de Bardin (2016) ocorreu a partir dos ciclos de codificação de Saldaña (2013), que propõe a organização dos dados da pesquisa por meio de software, nesse caso, o escolhido foi o “ATLAS-ti”, que exigiu, em um primeiro momento, a aprendizagem do seu uso. Essa aprendizagem iniciou-se na disciplina Estudos sobre Revisões Sistemáticas nas Pesquisas em Educação e teve continuidade através da mentoria feita por Roque Correa Junior (colega de mestrado), inicialmente de forma presencial, mas, com o agravamento da pandemia, de forma on-line.
 - n) O uso de um software recomendado por Saldaña (2013), permitiu uma maior organização dos códigos. Quanto ao uso do software ATLAS.ti, o autor afirma que: “Alguns programas, como o ATLAS.ti, podem “calcular” e exibir um modelo visual que ilustra o arranjo organizacional de seus códigos com base em sua frequência e nas ligações iniciadas pelo pesquisador “(SALDAÑA, 2013, p. 162).
 - o) Para Saldaña (2016), codificar é organizar de forma sistemática os dados para que possam ser classificados por categorias e analisados por suas conexões. Em suas palavras “a codificação é um método que permite organizar e agrupar codificando semelhante dados em categorias ou

“famílias” porque eles compartilham alguma característica” (SALDAÑA, 2016, p.9).

O ATLAS.ti é um software para análise de dados qualitativos, permite a organização de dados através da criação de códigos, seleção de citações, realização de comentários, criação de memos, criação de grupos de códigos e de redes, contagem de frequências dos códigos em planilhas do Excel, possibilitando a criação de gráficos, quadros, tabelas. Permite, ainda, fazer relações e interpretações de dados atendendo às exigências de uma pesquisa científica, fornece relatórios de todas as citações, códigos e menos criados. Facilita o acesso aos dados, que passam a ser consultados várias vezes durante a análise até chegar aos resultados. Cria nuvem de palavras com as mais repetidas nos dados da pesquisa. Importa e exporta dados que podem ser compartilhados, entre outras funções¹. “O software de forma eficiente armazena, organiza, gerencia e reconfigura os seus dados para permitir humana analítica reflexão” (SALDAÑA, 2013, p.28).

Ao iniciar o uso do software, as 18 entrevistas transcritas foram inseridas, organizadas em documentos separados, resultando em 18 documentos que passaram pelo processo de análise baseado em Bardin (2016) e, posteriormente, foram complementados por Saldaña (2013).

Apresento uma demonstração do uso do software com a organização da codificação inicial através da figura abaixo:

¹ Disponível em: <https://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/>

Figura 1 - Processo de Codificação ATLAS.ti

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The top menu bar includes 'Arquivo', 'Início', 'Pesquisar & Codificar', 'Analisar', 'Importar & Exportar', 'Ferramentas', 'Ajuda', 'Citações', 'Pesquisar & Filtrar', and 'Exibir'. The toolbar contains various icons for managing codes and citations. The main workspace is divided into several panes:

- Explorador:** Shows a tree view of the project structure, including 'Análise de Entrevistas 1', 'Documentos (18)', 'Códigos (190)', 'Memos (410)', 'Redes (13)', 'Grupos de Documentos (0)', 'Grupos de Códigos (21)', 'Grupos de Memos (30)', 'Grupos de Redes (2)', and 'Transcrições Multimídia (0)'. A note says 'Selecione um único item para mostrar seu comentário'.
- Pesquisar Códigos:** Lists various codes such as 'CF - Adequação metodológica (2-3)', 'CF - citação direta (2-0)', 'CF - Contribuições Formações (19-7)', 'CF - Mudança de Metodologia (6-3)', 'CF - Percepção sobre a Inclusão Escolar (6-3)', 'CF - Planejamento (2-3)', 'CF - Reflexão sobre a prática (5-3)', 'CF - Resolução de Problemas (2-3)', 'CF - Sugestões de Atividades Práticas (4-3)', 'CFCPPC - Contribuições Formações Conta Pri', 'CFVA - Contribuições Formações Video Aula', 'FC - citação direta (8-0)', 'FC - Formação Continuada (36-5)', 'FC - On-line (3-2)', 'FC - Práticas (2-3)', 'FC - Presencial SME (7-3)', 'FC - Teórica (6-2)', 'FC - Teórica e Prática (6-2)', 'FC citação direta (1-0)', 'FCARM - Assessoramento (6-0)', 'FCARM - Capacitação CMAEE (1-0)', 'FCARM - Capacitação na permanência conce', 'FCARM - Congresso sobre Autismo (1-0)', 'FCARM - Cursos educação inclusiva (11-0)', and 'FCARM - Formação Continuada Ações Rede N'.
- Pesquisar Citações:** Displays a table of citations with columns: ID, Referência, Nome, Conteúdo de Texto, Documento, Densidade, and Códigos. The table shows several citations related to 'CF - Contribuições Formações'. Below the table, there is a 'Comentário' section with text: 'Assim, sinceramente, pra mim mesma, as, é o que eu tiro de mais relevante, que eu utilizo são essas práticas mesmo que apresentam, eu sou uma pessoa com muito, é gosto assim do concreto sabe? Então às vezes na parte teórica assim, não encontro nada de tão relevante, então como eu te falei as vezes acaba ficando até repetitivo assim sabe? A parte teórica acaba sendo aquilo que já é disponibilizado pela Prefeitura, tem área em que eles vão trazer alguma coisa diferente, algum texto, algum artigo assim, isso não, é muito difícil, o que eles trazem mesmo de diferenciado são essas práticas.'

At the bottom, the status bar shows '735 citações' and '19 citações filtradas'. The Windows taskbar at the very bottom shows the search bar and system tray with the date '26/01/2021' and time '14:12'.

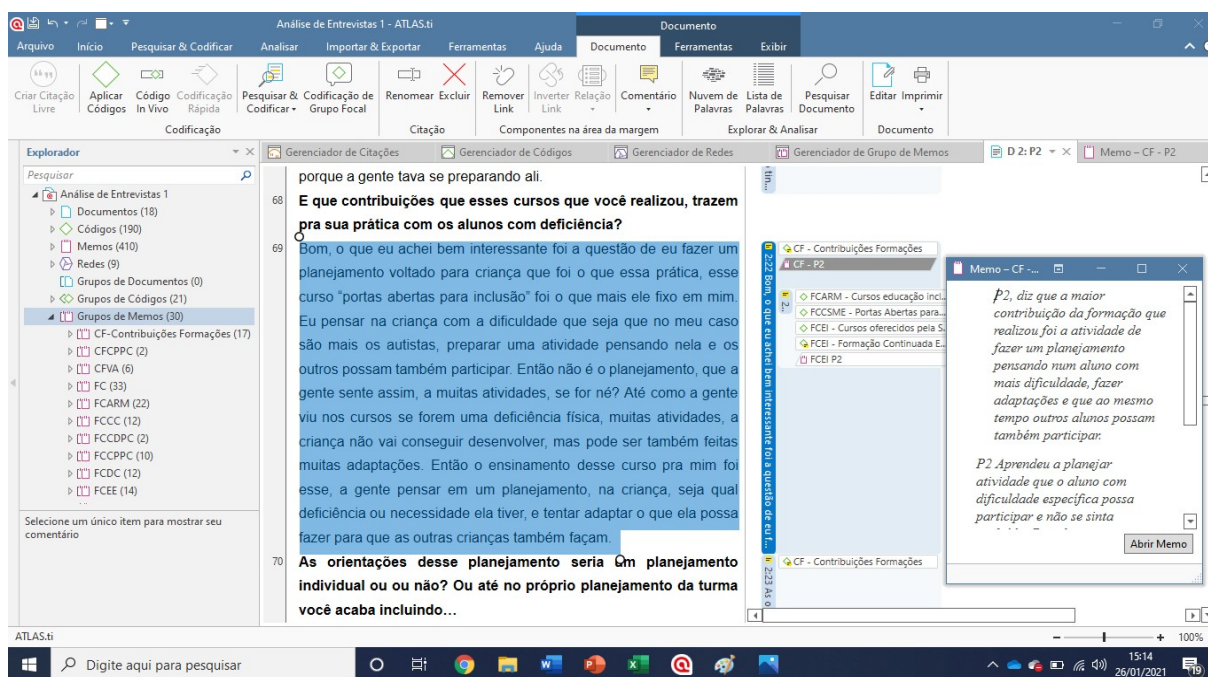
Fonte: A Autora (2021)

Com base na teoria de Saldaña (2013), a codificação foi realizada em dois ciclos. O primeiro consiste na codificação e subcodificação dos dados coletados, foram criadas categorias e subcategorias de análise. O segundo ciclo reanalisa os dados codificados e, a partir daí, são geradas representações gráficas que auxiliam a interpretação dos resultados, a saber:

No **primeiro ciclo** foi feita uma leitura inicial sublinhando os dados considerados mais importantes para responder à questão da pesquisa; pré-codificação, ou seja, criação de um código primário para os elementos semelhantes; elaboração das reflexões denominadas memos ou memórias; classificação e agrupamento de elementos semelhantes, codificação geral que abrange todos os assuntos, subcodificação com elementos específicos, criação de categorias e subcategorias de análise. Para Bardin (2013), a codificação permite reorganizar códigos em categorias principais e subcategorias.

Na figura 2 demonstro a organização de um documento/entrevista no ATLAS.ti, em que foi selecionada uma citação de uma das entrevistas, a aplicação do código específico de uma categoria e outros códigos de outras categorias que fazem relação com as informações e as memos criadas para refletir e interpretar os dados.

Figura 2 - Codificação de citação e criação de memos



Fonte: A Autora (2021)

Após a codificação de todos os dados das entrevistas e a criação de memos, foi realizada a categorização, em que os dados analisados são classificados a partir de elementos comuns que passaram a fazer parte de um tema abrangente que ficam reagrupados numa categoria. A respeito disso, Saldaña (2013) ressalta que o agrupamento de elementos comuns é visto como a constituição de diferenças durante a análise dos dados qualitativos. Com relação à categorização, resalto a definição de Bardin (2016):

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem grupos de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 147).

Após a codificação geral, foram criadas cinco categorias de análise: Sujeitos da Pesquisa (SP); Realidade Escolar (RE); Formação Continuada (FC); Contribuições da Formações (CF) e Indicadores para as Formações (IF). Essas categorias abrangentes foram criadas levando em consideração os objetivos e a questão da pesquisa. Os temas com elementos comuns foram agrupados nas cinco categorias de análise, compondo, dessa maneira, subcategorias. Por exemplo, foram criadas as subcategorias: AD – Aluno Deficiente, PE – Problemas

Enfrentados; RP- Resolução de Problemas, esses e outros passaram a compor a categoria RE- Realidade Escolar, que passaram a ser representados pelos seguintes códigos: READ – Realidade Escolar Aluno Deficiente; REPE – Realidade Escolar Problemas Enfrentados e RERP – Realidade Escolar Resolução Problemas. Os demais códigos, criados conforme o processo de codificação de Saldaña (2013), estão demonstrados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Codificação das Categorias de Análise

CODIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE				
SP SUJEITO PESQUISA	RE REALIDADE ESCOLAR	FC FORMAÇÃO CONTINUADA	CF CONTRIBUIÇÕES FORMAÇÕES	IF INDICADORES FORMAÇÃO
SPA- Sujeito Pesquisa Apresentação	READ – Realidade Escolar Aluno Deficiente	FCARM - Formação Continuada Ações Rede Municipal	CFPM- Contribuições Formações Prefeitura Municipal	IF: Indicadores Formação
SPF- Sujeito Pesquisa Formação	REPI - Realidade Escolar Percepção Inclusão	FCEI - Formação Continuada Educação Inclusiva	CFVA- Contribuições Formações Vídeo Aula	
SPI- Sujeito Pesquisa Idade	REEI - Realidade Escolar Experiência Inclusão	FCDC - Formação Continuada Desenvolvimento Curso	CFCPPC- Contribuições Formações Conta Própria Pergunta Complementar	
SPFE- Sujeito Pesquisa Função Escola	REEI - Realidade Escolar Experiência Inclusão	FCCC - Formação Continuada Conclusão Curso		
SPTP- Sujeito Pesquisa Tempo Prefeitura	REIE – Realidade Escolar Inclusão Escola	FCEE - Formação Continuada Espaço Escolar		
SPTT- Sujeito Pesquisa Turma Trabalha	REPE - Realidade Escolar Problemas Enfrentados	FCSP - Formação Continuada Semana Pedagógica		
	RERP - Realidade Escolar Resolução Problemas			
	REAO - Realidade Escolar Apoios Oferecidos			
	REANP - Realidade Escolar Aulas Não Presenciais			

Fonte: A Autora (2021)

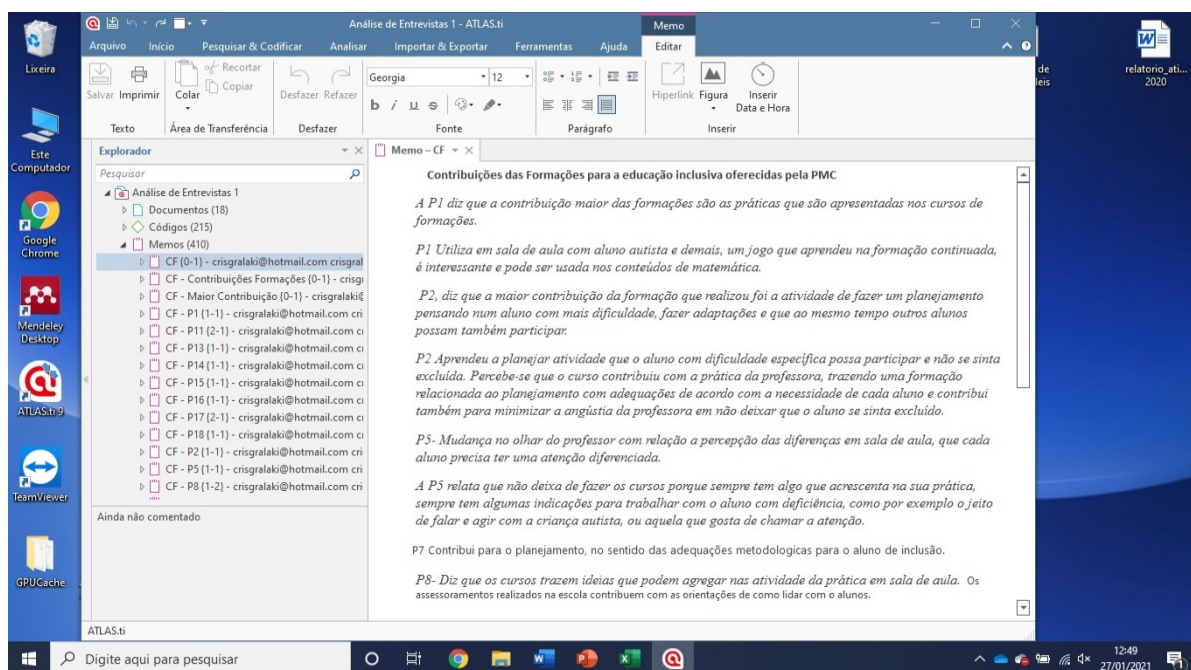
Durante o processo de codificação e criação das categorias de análise, foram criados memos (análise de cada citação). Para Saldaña (2013), as memos levam à

reflexão sobre o tema, conceitos e afirmações. O autor aponta os objetivos das memos (memórias):

As finalidades de escrita memorando analítica são para documentar e refletir sobre os processos de codificação e escolhas de código; como o processo de investigação está tomando forma; e os padrões emergentes, categorias e subcategorias, temas e conceitos em seus dados - tudo possivelmente levando em direção a teoria. (SALDAÑA, 2013, p. 41)

A partir das memos, ligadas a um código, foi possível levantar considerações sobre citações (respostas dos participantes), criar hipóteses, relacionar os dados, interpretá-los e, a partir disso, criar subcódigos para as subcategorias que permitem a correlação entre os dados e a análise do conteúdo. Segue abaixo a demonstração da criação de memos:

Figura 3 - Criação de memos ATLAS.ti



Fonte: A Autora (2021)

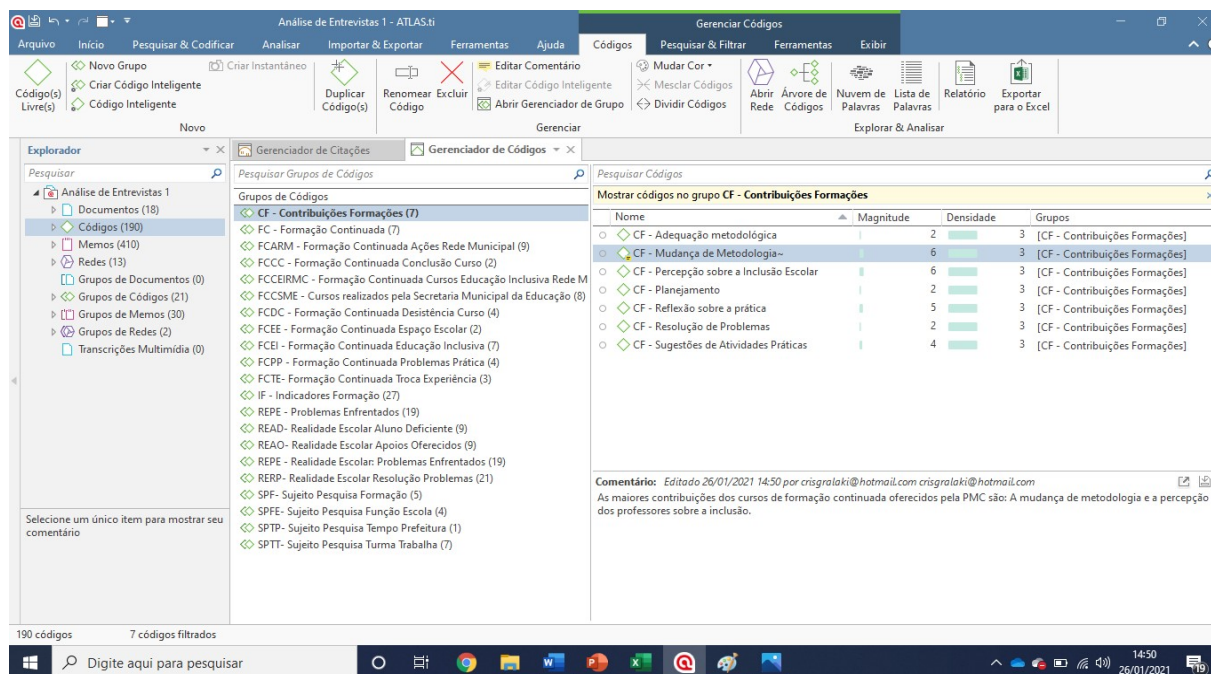
A respeito da categorização e subcategorização, Saldaña (2013) afirma:

Algumas categorias podem conter conjuntos de dados codificados que merecem aperfeiçoamento em subcategorias. E quando as principais categorias são comparadas umas com as outras e consolidadas de várias maneiras, você começa a transcender a “realidade” dos seus dados e progresso em direção à temática, conceitual e teórica. (SALDAÑA, 2013, p.12)

A partir da categorização e subcategorização foram criados grupos de códigos com os subcódigos para melhor correlacionar a codificação, buscar

informações nos dados que se relacionam entre si, criar relações, cruzar dados e interpretar as informações, conforme a ilustração do ATLAS.ti:

Figura 4 - Grupos de códigos



Fonte: A Autora (2021)

Os grupos de códigos formados com base na categorização e subcategorização são reagrupados, por exemplo: o código “REPE - Realidade Escolar Problemas Enfrentados” - recebe subcódigos de análise que permitem fazer uma correlação REPE - Alunos agressivos; REPE - Descomprometimento da família; REPE – Falta profissionais de apoio. A subcodificação está demonstrada no quadro abaixo:

Quadro 2 - Subcodificação das Categorias

Grupo de Códigos	Grupo de Subcódigos
SPFE- Sujeito Pesquisa Função Escola	SPFE - Professora de Arte SPFE - Professora de Educação Física SPFE - Professora Regente
SPTP - Sujeito Pesquisa Tempo Prefeitura	SPTP - 1 mês SPTP - 12 anos SPTP - 13 anos SPTP - 15 anos SPTP - 2 anos SPTP - 26 anos SPTP - 28 anos SPTP - 3 anos SPTP - 32 anos SPTP - 6 anos SPTP - 7 anos

	SPTP - 8 anos SPTP -24 anos
SPTT- Sujeito Pesquisa Turma Trabalha	SPTT - 1º ano SPTT - 2º ano SPTT - 3º ano SPTT - 4ºano SPTT - 5º ano SPTT - pré-escolar
SPI - Sujeito da Pesquisa Idade	SPI - 26 anos SPI - 27 anos SPI - 31 anos SPI - 35 anos SPI - 36 anos SPI - 37 anos SPI - 38 anos SPI - 40 anos SPI - 43 anos SPI - 45 anos SPI - 46 anos SPI - 52 anos
READ- Realidade Escolar Aluno Deficiente	READ - Altas Habilidades/Superdotação READ - Deficiente Auditivo READ - Deficiente Físico READ - Deficiente Intelectual READ - Deficiente Visual READ - Dislexia READ - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade READ - Transtorno do Espectro Autista READ - Transtorno Opositor Desafiante
REPE - Problemas Enfrentados	REPE - Aluno com grau severo REPE - Alunos agressivos REPE - Alunos que não acompanham a turma REPE - Atendimento ao aluno e ao restante da turma REPE - Desânimo dos professores REPE - Descomprometimento da família REPE - Despreparo dos profissionais de apoio REPE - Dificuldades em fazer as adequações REPE - Falta de acessibilidade REPE - Falta de atendimento multidisciplinar REPE - Falta de informações sobre o aluno REPE - Falta de materiais REPE - Falta de preparo dos professores REPE - Metodologia Conteudista REPE - Muitas atribuições ao professor REPE - Pouco assessoramento REPE - Resistência dos professores à inclusão REPE -Falta profissional de apoio REPE- Problemas Enfrentados
RERP- Realidade Escolar Resolução Problemas	RERP - Acalma o aluno RERP - Acolhimento ao aluno RERP - Adaptação de materiais RERP - Adaptação do planejamento RERP - Adequação metodológica RERP - Atendimento individualizado RERP - Avaliação do aluno RERP - Busca capacitação RERP - Contato com a família RERP - Desenvolvimento da cooperação

	<p>RERP - Desenvolvimento da afetividade RERP - Desenvolvimento da interação social RERP - Materiais diferenciados RERP - Motivação ao aluno RERP - Mudança de metodologia RERP - Orientação de encaminhamentos RERP - Realização de estudos independentes RERP - Solicita ajuda da direção, núcleo, profissional de apoio RERP - Uso de materiais concretos RERP- Busca de informações do laudo do aluno RERP - Trocas de experiência com professores</p>
REAO- Realidade Escolar Apoios Oferecidos	<p>REAO - Apoio da família REAO - Assessoramento REAO - Atendimentos contraturno REAO - Colega de trabalho REAO - Corregente REAO - Equipe Pedagógica REAO - Não recebe apoio REAO - Profissional de apoio REAO - Pouco Apoio</p>
FCARM - Formação Continuada Ações Rede Municipal	<p>FCARM - Assessoramento FCARM - Capacitação CMAEE FCARM - Capacitação na permanência concentrada FCARM - Congresso sobre Autismo FCARM - Cursos educação inclusiva FCARM - Palestra Semana Estudos Pedagógicos FCOARM - Não soube informar FCOARM - Oferece profissionais de apoio FCOARM - Parceria com a UNICEF</p>
FCCSME - Cursos realizados pela Secretaria Municipal da Educação	<p>FCCSME - Equidade na Educação Transformando Realidades FCCSME - Fórum Curitibano sobre Autismo FCCSME - Integrando Saberes FCCSME - Portas Abertas para a Inclusão FCCSME - Transtorno do Espectro Autista FCCSME- A Prática Pedagógica na Inclusão Escolar FCCSME- Inclusão escolar e o Fazer Pedagógico FCCSME- Não participou dos cursos</p>
FCDC - Formação Continuada Desistência Curso	<p>FCDC - Há desistências FCDC - Muitas desistências FCDC - Não há desistência FCDC - Raramente desistem</p>
FCEE - Formação Continuada Espaço Escolar	<p>FCEE - Palestra SEP FCEE - Permanência Concentrada</p>
FCEI - Formação Continuada Educação Inclusiva	<p>FCEIRM- Rede Municipal FCEI - Formação por conta própria FCEI - Não participou</p>
FCCPP - Formação Continuada: Curso - Problemas Prática	<p>FCCPP - Aborda FCCPP - Aborda pouco FCCPP - Problemas Prática FCCPP - Não aborda</p>
FCCTE- Formação Continuada: Curso Troca Experiência	<p>FCCTE - pouco espaço FCCTE - teve espaço FCCTE- Troca Experiência</p>
FCCC - Formação Continuada Conclusão Curso	<p>FCCC - Conclui FCCC - Não conclui</p>
CF - Contribuições Formações	<p>CF - Adequação metodológica CF - Mudança de Metodologia</p>

	CF - Percepção sobre a Inclusão Escolar CF - Planejamento CF - Reflexão sobre a prática CF - Resolução de Problemas CF - Sugestões de Atividades Práticas
IF - Indicadores Formação	IF - Abordagem de aspectos clínicos dos alunos IF - Abordagem de práticas pedagógicas IF - Abordagem dos problemas enfrentados IF - Abordagem sobre TEA IF - Abordagens teóricas e práticas IF - Acompanhamento dos formadores nas práticas escolares IF - Adequações metodológicas IF - Adequações no planejamento IF - Aprofundamento nos tipos de transtornos IF - Construção coletiva de práticas inclusivas IF - Cursos obrigatórios para todos os profissionais da escola IF - Desenvolvimento de postura inclusiva IF - Direcionamento da metodologia de trabalho IF - Discussão de resultados da inclusão IF - Formações on-line IF - Formações sobre o método ABA IF - Fortalecimento emocional do professor IF - Maior Divulgação dos Cursos IF - Oferta de cursos mais diversificados IF - Oportunizar a fazer os cursos destinados ao AEE IF - diferentes áreas da PCD IF - Práticas de intervenção IF - Relação teoria e prática IF - Trocas de experiências IF - Sugestões de materiais IF - Temas das formações sugeridos

Fonte: A Autora (2021)

No **segundo ciclo** de codificação, baseado em Saldaña (2013), os dados foram reanalisados e foram geradas representações gráficas, por meio de tabelas de correlação entre códigos e subcódigos, criação de redes, relações entre as categorias e subcategorias, criação de gráficos, figuras e nuvem das palavras mais utilizadas durante as entrevistas. Essas representações auxiliaram na interpretação dos dados e análise dos resultados. Saldaña (2013) aponta que “modelos gráficos são uma outra maneira eficaz para traçar o fluxo de variáveis antecedentes, variáveis mediadoras e resultados” (SALDAÑA, 2013, p.172)

A associação das técnicas de análise proposta por Bardin (2016) e Saldaña (2013), como ressalta Vosgerau, Pocrifka, Simonian (2016), valoriza a pesquisa e amplia os conhecimentos porque possibilita diferentes maneiras de fazer a codificação, uma vez que permite sistematizar e analisar os dados seguindo o rigor científico.

Com base nas categorias de análise criadas, foi possível compor os capítulos da análise de dados. Esses capítulos estão distribuídos de acordo com os objetivos específicos, ou seja, cada um deles corresponde a um objetivo. Dentro das categorias, foram geradas subcategorias com base na codificação e subcodificação. Por exemplo, um dos objetivos do estudo é “Identificar os problemas, enfrentados pelos professores, que dificultam o processo de inclusão e suas iniciativas para a resolução desses problemas”, conforme esse objetivo e os dados analisados, foi criado o Capítulo I – Realidade Escolar, que compõe as temáticas: Alunos com deficiência; Experiência dos professores com a inclusão; Problemas Enfrentados; Resolução de Problemas; Inclusão na Escola; Apoios Oferecidos, entre outros.

3.1 COLETA DE DADOS

A realização do presente estudo envolveu o cumprimento de vários passos, primeiramente foi necessário protocolar um projeto de pesquisa na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba. De início a esse processo em 04 de outubro de 2019, sob o protocolo número: 07-003.179/2029. Ele passou pela aprovação da Superintendência de Gestão Educacional (SMGE) e pelo Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado DIAEE, que deram parecer favorável, em 25 de outubro de 2019, à realização da pesquisa documental na SME e entrevistas com professores nas escolas.

A gerente do DIAEE me passou as informações e orientações sobre como deveria ocorrer a pesquisa no departamento e nas escolas, com relação à participação dos profissionais mediante assinatura de termo de consentimento seguindo os padrões éticos. Também me apresentou a gerente do setor que iria me passar as informações documentais, que me solicitou iniciar a pesquisa em fevereiro de 2020 e o parecer da SME solicitou que eu concluísse a pesquisa no mesmo ano.

Conforme o combinado com o DIAEE, iniciei a análise documental, mas nesse departamento foram disponibilizados apenas dados como número de alunos, formas de atendimento à PCD na RME de Curitiba, dados de avaliações de uma formação realizada e esclarecimento de dúvidas, para demais coleta de dados o DIAEE me encaminhou para o Departamento de Desenvolvimento Profissional (DDP), onde realizei a coleta de dados dos documentos referentes aos cursos de formações continuadas para professores, oferecidos pela SME.

Os documentos relacionavam-se aos relatórios dos cursos, contendo código das turmas, nomes dos cursos, carga horária, nome dos proponentes, número de vagas ofertadas, locais dos cursos, início e término, número de inscritos, de desistentes, concluintes e um espaço para observação. Esses materiais foram disponibilizados de forma impressa, dos quais precisei selecionar os cursos relacionados à educação inclusiva no período de 2015 a 2019, registrando através de fotos, devidamente autorizadas pelo órgão.

Após a seleção dos cursos que tratavam da formação para a educação inclusiva, em que o público-alvo eram os professores das turmas regulares, procurei mais informações sobre eles. A gerência de desenvolvimento profissional, cordialmente, disponibilizou um computador e as minutas dos cursos para que eu buscasse essas informações. Essas minutas continham nome do curso, público-alvo, objetivo, conteúdo, metodologia, número de turmas, vagas, porcentagem de frequência. Fui autorizada a fotografar a tela do computador, porém, algumas informações que solicitei não constavam nos arquivos digitais, a gerente, então, se prontificou a me passá-las via e-mail, mas foram dados bastante limitados.

Com relação à análise documental, senti dificuldade devido ao limitado acesso aos documentos, os que foram disponibilizados pelos departamentos onde realizei a pesquisa, não forneciam informações suficientes. Portanto, solicitei ao DIAEE os projetos das formações, mas foi negado com a justificativa de que só as minutas poderiam ser disponibilizadas para as pesquisas. Contudo, procurei completar as informações com as entrevistas semiestruturadas, materiais dos cursos fornecidos pelos professores entrevistados, documentos disponibilizados na internet pela SME.

Para a realização de entrevistas com professores, solicitei ao DIAEE, a indicação de quatro escolas da PMC. O departamento indicou três delas e solicitou que eu escolhesse outra. Escolhi uma escola que funcionava em tempo integral, mas, assim como as escolas indicadas pelo departamento, não conhecia a realidade dessas instituições nem os profissionais que nelas atuavam. Esse distanciamento dificultou, no início, a realização das entrevistas.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 16 de março de 2020, sob o parecer número: 3.918.760 e o CAAE: 28859619.4.0000.0020. Ver ANEXO 1 - Parecer Comitê de Ética.

A partir de maio de 2020, comecei o contato com as escolas, inicialmente tive dificuldades, pois, devido à pandemia, estavam fechadas e abriam somente uma vez por semana, e eu não tinha essa informação. Consegui falar por telefone com as diretoras de duas escolas que, a princípio, aceitaram participar da pesquisa e solicitaram que eu enviasse, por e-mail, a documentação, Autorização do DIAEE, Parecer do Conselho de Ética, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um texto explicando os procedimentos da pesquisa. Ver ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Enviei os documentos por e-mail, como solicitado, mas não tive retorno, ou seja, nenhum professor havia manifestado interesse em participar. Essa foi a maior dificuldade encontrada e percebi que, em decorrência do momento atual, em que as aulas estão sendo ministradas de forma remota, aumentou a demanda das funções dos professores, além do que tiveram que se adaptar com ferramentas tecnológicas em sua rotina de trabalho. Portanto, os professores não dispunham de muito tempo para responderem a entrevistas.

Devido às dificuldades encontradas, precisei adotar novas estratégias para conseguir professores para participar das entrevistas. Entrei em contato novamente com o DIAEE e solicitei a autorização para incluir mais duas escolas. Desta vez, escolhi escolas nas quais eu conhecia algum profissional que pudesse me ajudar a divulgar a pesquisa. O departamento autorizou a inclusão e, por intermédio do apoio de duas colegas, consegui algumas entrevistas. A primeira foi realizada no dia 08 de junho de 2020.

Registra-se que, devido à pandemia causada pela COVID19, que exigiu o isolamento social, as entrevistas foram realizadas virtualmente. Essa forma de entrevista foi autorizada em caráter extraordinário pelo CEP. As ferramentas utilizadas foram o aplicativo Zoom e WhatsApp, a partir dos quais realizei vídeo chamadas, conforme a disponibilidade de cada professor. O contato inicial com o entrevistado foi via WhatsApp e e-mail, a fim de obter o consentimento das entrevistas.

No que se refere às outras três escolas indicadas pela SME, entrei em contato pessoalmente com as diretoras, levei a documentação indicada pela SME, apresentei a pesquisa e os seus objetivos e fui muito bem recebida. As diretoras valorizaram a escolha do tema e a importância da pesquisa para contribuir com a educação inclusiva. Uma das diretoras me mostrou a escola, explicou o trabalho

desenvolvido e me convidou para participar de uma formação sobre educação inclusiva.

Com relação a esse contato inicial com as escolas, percebi a importância do contato presencial e a forma adequada de conseguir participantes para a pesquisa, ou seja, quando solicitei aos diretores a indicação dos professores, estes pessoalmente entraram em contato e me passaram os números de telefone. Adotei a estratégia de mensagem no WhatsApp e, de início, mencionava que o professor foi indicado pela diretora para participar de uma entrevista. Dessa forma, não houve recusa e obtive mais participantes.

Das seis escolas autorizadas pelo DIAEE, cinco aceitaram a realização das entrevistas. Ver ANEXO 3 - Autorização da pesquisa PMC.

Foram realizadas dezoito entrevistas no período de maio a agosto de 2020.

O fato de as entrevistas terem sido realizadas de forma virtual teve pontos positivos. Além de evitar meu deslocamento, visto que as escolas são em diferentes bairros de Curitiba, também, facilitou o conciliamento da disponibilidade de dias e horários dos professores. Desse modo, as entrevistas foram realizadas de segunda a sexta-feira nos períodos da manhã, tarde e noite.

Das dezoito entrevistas realizadas virtualmente, quatorze foram pelo aplicativo Zoom, o qual permitiu contato on-line com os professores, bem como a gravação em vídeo e áudio, no computador. A maioria das entrevistas tiveram uma boa transmissão, algumas apresentaram falhas devido a problemas com a internet. As outras quatro entrevistas foram realizadas por videochamada, via WhatsApp, nesse recurso houve mais problemas de falhas na comunicação, foi necessário repetir algumas falas, que foram gravadas em áudio.

A duração das entrevistas foi variável, a mais curta durou 19 minutos e a mais longa, 1 hora e 41 minutos. Essa variação ocorreu devido às experiências de cada um, das informações traziam de sua prática, dos cursos de formação realizados, da objetividade nas respostas, do tempo de trabalho, das experiências adquiridas, dos estudos realizados e dos conhecimentos de cada professor sobre os temas abordados. As entrevistas tiveram em média 20 horas de gravação, que resultaram em 280 páginas de transcrição.

3.1.1 Critérios para escolha dos sujeitos da pesquisa

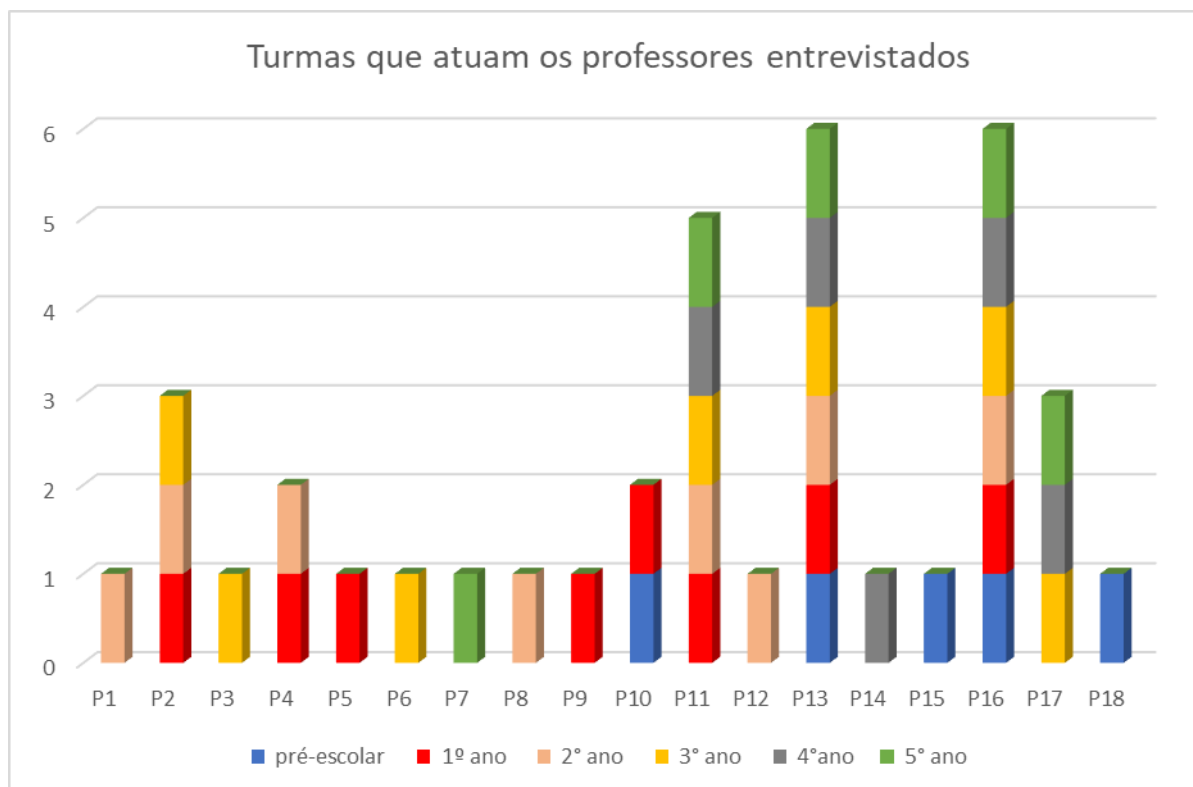
Os critérios visam atingir os objetivos geral e específico deste estudo, para participar das entrevistas, os sujeitos teriam que corresponder aos seguintes critérios: ser professor do ensino fundamental I, anos iniciais, das escolas da PMC, ser professor regente, de Arte ou de Educação Física e ter trabalhado com alunos com deficiência incluído no ensino regular.

3.1.2 Características dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são todos do sexo feminino, professoras da PMC, servidoras públicas, têm entre 26 e 52 anos de idade. A maioria, 11 delas, possui a formação inicial em Pedagogia, 4 são formadas em Educação Física, 2 em Magistério Superior e 1 em Letras, 2 professoras têm mais do que uma graduação, com a formação em Filosofia, História e Geografia. Possuem pós-graduação (lato-sensu) 10 delas, sendo que 6 foram de Educação Inclusiva, 2 professoras fizeram mestrado na área da educação, 1 está cursando e 1 professora fez doutorado em educação.

Todas as entrevistadas já trabalharam ou trabalham com alunos com deficiência incluídas em sua classe. Quatorze delas exercem a função de professora regente, 2 de professora de Arte, 3 de professora de Educação Física. Uma das regentes exerce numa escola a função de regente e na outra de professora de Arte. Atuam nas turmas de pré-escolar ao quinto ano do ensino fundamental, conforme o gráfico abaixo (as participantes das entrevistas são identificadas nesse estudo por P1, P2, e assim sucessivamente):

Gráfico 1 - Turmas que atuam os professores entrevistados



Fonte: A autora (2021)

Conforme esse gráfico, a maioria dos professores atuam nas turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental, 2 professoras (P4 e P10) trabalham com turmas diferentes no período da manhã e tarde. As 3 professoras de Educação Física trabalham com todas as turmas, com exceção da P11 que não trabalha com o pré-escolar. As professoras P13 e P16 atuam com a disciplina de Arte, P13 atua com todas as turmas em uma escola, em outra é regente e atua com o pré-escolar, a P17 atua com os 3, 4º e 5º.

Com relação ao tempo de experiência como professora na PMC, a iniciante declarou estar somente há 1 mês e a mais experiente há 32 anos. Duas delas possuem experiência na rede particular.

3.1.3 Campo de investigação

Fizeram parte dessa pesquisa professores que atuam em 5 escolas da PMC, que atendem Educação Infantil e Ensino fundamental I (1º ao 5º ano), séries iniciais.

As escolas estão localizadas nestes diferentes bairros de Curitiba: Cidade Industrial, Alto da Glória, Centro, Santo Inácio e Pilarzinho. As escolas do bairro

Cidade Industrial e Pilarzinho prestam atendimento em período integral; a do Centro atende de manhã e de tarde; as dos bairros Alto da Glória e Jardim Santo Inácio atendem de manhã, tarde e noite. Todas essas instituições possuem alunos de inclusão nas salas regulares. Os dados a seguir, que informam número de alunos e de inclusões, foram obtidos com diretores, pedagoga, ou professores das escolas.

- a) A escola do bairro Cidade Industrial possui 898 alunos, sendo 127 da Educação Infantil e 771 do Fundamental. E, desses, 52 são considerados de inclusão;
- b) A escola do bairro Alto da Glória possui 466 estudantes, desses, 14 são considerados de inclusão;
- c) A escola do Centro de Curitiba, possui 470 alunos, 22 considerados de inclusão;
- d) A escola do bairro Santo Inácio possui por volta de 360 alunos, desses, 8 são de inclusão;
- e) A escola do bairro Pilarzinho possui 414 alunos, 38 são considerados de inclusão.
- f) Foram entrevistadas entre 3 e 4 professoras em cada escola.

4 REALIDADE ESCOLAR DIANTE DOS DESAFIOS DA INCLUSÃO

O estudo da realidade escolar tem como objetivo identificar os problemas, enfrentados pelos professores, que dificultam o processo de inclusão e as iniciativas dos professores para a resolução desses problemas.

Segundo Moreira e Candau (2003), são muitos os desafios enfrentados em sala de aula, composta por diferentes grupos sociais e culturais, com hábitos e costumes diferentes, também com formas diferentes de aprender. O que poderá levar o professor a refletir sobre qual a melhor maneira de lidar com a diversidade.

Atualmente, a escola se depara com o desafio de construir uma pedagogia que valorize a diversidade, como afirma Nóvoa (2011), conduzindo os alunos pelo caminho da aprendizagem e incluindo-os socialmente por meio do diálogo. Por isso, considere importante, durante o estudo, saber mais sobre a realidade escolar. Inicialmente demonstro, no quadro abaixo, o número de alunos com deficiência que fazem parte da educação inclusiva da RME de Curitiba e os tipos de atendimentos ofertados pela PMC:

Quadro 3 - Atendimentos ofertados pela PMC em 2019

	Nº de estudantes	Nº de Classes
Estudantes em Inclusão	2.850	
Classe Especial	1.108	91
Sala de Recursos	1.716	89
Sala de Recursos Multifuncional	380	28
Sala Regular	EI – 735 EF - 1.907 EJA – 208	
Escola Especializada	820	

Fonte: DIAEE (2020).

A Rede Municipal de Ensino do Município de Curitiba atendeu, de 2015 a 2019, segundo dados do DIAEE, um total de 2.850 alunos em inclusão escolar, 1.907 no ensino fundamental, 735 na educação infantil e 208 na Educação de Jovens e Adultos. Também manteve o funcionamento de 91 classes especiais dentro do ensino regular, atendendo 1.108 alunos, visto que estes não frequentam a classe regular. A rede oferece atendimento em 89 salas de recursos para os alunos de inclusão que possuem avaliação diagnóstica e necessitam desse atendimento, nesse sistema são atendidos 1.716 alunos. O sistema conta ainda com 28 salas de

recursos multifuncionais, que atende 380 alunos. A prefeitura também administra 3 escolas de educação especializada, atendendo 820 alunos. Estes dados correspondem à realidade atual da educação especial, educação inclusiva e atendimentos especializados da Rede Municipal de Curitiba. Ver ANEXO 4 - Informações DIAEE.

Conforme as Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: diálogos com a BNCC 2021, descrevo os atendimentos educacionais que são oferecidos aos estudantes das Escolas Municipais de Curitiba.

- Classes Especiais são destinadas aos alunos que apresentam defasagem cognitiva significativa no processo de aprendizagem, têm como objetivo atender as necessidades educacionais dos estudantes que apresentam dificuldade de acompanhar a sala regular. Esses são encaminhados para a classe especial, após avaliação realizada nos CMAEEs. Os professores que atuam nas classes especiais são especialistas em Educação Especial, desenvolvem um trabalho com estratégias diferenciadas com o intuito de garantir o acesso ao currículo do Ensino Fundamental.
- A classe especial é composta por um número reduzido de alunos (no máximo 10), atendidos em salas dentro das escolas regulares. Esse recurso tem caráter transitório, com duração de dois anos, após esse período, o aluno pode retornar para o ensino regular. A partir de 15 anos, o estudante pode ser encaminhado para a Educação de Jovens e Adultos.
- As Salas de Recurso implantadas nas escolas do município de Curitiba oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com dificuldades de aprendizagem, originadas por fatores cognitivos, afetivos, funcionais e /ou culturais, chamados de Transtornos Funcionais Específicos (TFE), matriculados no ensino comum. Elas têm como objetivo a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento das áreas cognitivas, socioemocional e psicomotora. Para o ingresso na sala de recursos, o estudante precisa estar matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da RME de Curitiba e ter passado por avaliação realizada nos CMAEEs de Curitiba. O atendimento nas salas de recurso é realizado por um professor especialista, ocorre no contraturno da sala regular, são atendidos com horário marcado, cada

atendimento dura até 55 min, duas vezes por semana, com grupos de até 4 estudantes.

- Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) também fazem parte do AEE, funcionam nos espaços da escola para estudantes público-alvo da Educação Especial que estão em processo de inclusão em salas regulares. Os atendimentos funcionam no contraturno, essas salas possuem materiais didáticos, pedagógicos e equipamentos/recursos específicos para garantir a acessibilidade aos conteúdos do currículo, conforme a necessidade do aluno, e possibilitar a autonomia na vida diária, a comunicação, a linguagem, a adequação postural, a necessidade de materiais adaptados ou de comunicação alternativa para o acesso ao conhecimento, dentro e fora do ambiente educacional.
- As Escolas Especiais, no município de Curitiba, ofertam atendimento educacional aos alunos com deficiência intelectual moderada, associada ou não a outras deficiências e transtornos, são considerados nesse grupo aqueles que necessitam de apoio para o desenvolvimento das atividades de aprendizagens, de vida autônoma e social, de recursos ou acompanhamentos intensos e contínuos e de flexibilização curricular que não obtiveram condições satisfatórias na escola regular. As escolas especiais funcionam como Escolas de Educação Básica na Modalidade Especial, de acordo com a Deliberação n.º 1/2015, do Conselho Municipal de Educação de Curitiba, realizam atendimento nas etapas: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais), também implantaram o programa de educação para o trabalho e convivência social que atende alunos a partir dos 15 anos. A faixa etária do público atendido nas Escolas Especiais é de 4 a 24 anos, 11 meses e 29 dias.

Com relação ao número de alunos em inclusão escolar e em classes e escolas especiais ocorreu um aumento, conforme os dados que Silva (2016). Em 2014 havia 1.833 alunos com deficiência no ensino regular de pré-escolar ao quinto ano, 906 em escolas especiais da PMC e 749 em classes especiais. Havia, ainda, 99 classes especiais e 3 escolas especiais. Já no período de 2015 a 2019, diminuiu o número de classes especiais para 91, enquanto aumentou o número de salas de recursos, de 77, em 2014, foi para 89, em 2019. A quantidade de salas de recursos multifuncionais também se ampliou, eram 20, em 2014, e foram para 28, em 2019.

Durante as entrevistas, alguns professores mencionaram que o número de alunos de inclusão tem aumentado nos últimos anos, conforme relata a P14 “de cinco anos para cá que a gente teve um grande aumento de número alunos com deficiência dentro da sala de aula”. Esse aumento se relaciona, muito provavelmente, à aprovação da Lei Brasileira de Inclusão, em 2015.

Diante dos dados apresentados, é notório que a inclusão no município de Curitiba caminha em passos lentos, pois continua com a oferta de educação especializada e mantém quase que totalmente as classes especiais dentro das escolas regulares. Nas palavras de Silva (2016):

A Rede Municipal de Educação de Curitiba, então em síntese, mantém nesse momento duas concepções e dois modelos de atendimento às pessoas com deficiência, uma integracionista e outra inclusivista, com modelos de atendimentos diferenciados. Então mantém-se um no discurso e outro na prática (SILVA,2016, p. 95)

O atendimento integracionista está relacionado à possibilidade de o aluno com deficiência/transtornos grau de dificuldade elevado de dificuldade ser avaliado e encaminhado para o atendimento escolar em classes especiais ou escolas especializadas, ou seja, transitar no sistema escolar: da classe regular para o ensino especializado. Conforme Mantoan (2015), essa concepção de organização escolar garante uma inclusão apenas parcial.

A respeito disso, Mantoan (2015), afirma que a integração escolar é uma continuidade do ensino especial dentro da sala regular e nem todos os alunos cabem nela, pois ocorre uma seleção prévia dos que podem ser incluídos. A autora afirma que essa proposta binária de oferta de educação da PCD impede o avanço de novas perspectivas educacionais que visam a educação inclusiva, pois uma vez que o aluno com deficiência não teve progressos na aprendizagem no ensino regular, é encaminhado para o ensino especializado.

Para a autora, o atendimento inclusivista não é compatível com os conceitos integracionistas, pois a inserção na escola é total e sistemática, prevê que todos os alunos devem frequentar as salas de aula no ensino regular.

Trilhando nesse pensamento a inclusão é a oportunidade do aluno considerado público-alvo da educação especial, de conviver com os demais estudantes, aprender um com o outro, tornar-se mais independente e ter o mesmo acesso as aprendizagens conforme as suas capacidades.

A partir dos dados das entrevistas, percebi que a educação inclusiva teve algumas conquistas, os professores relataram alguns benefícios, tanto para o aluno em processo de inclusão, como para a turma, que aprende a lidar com as diferenças.

Durante as entrevistas, alguns professores mencionam que a PMC tem Centros Municipais de Atendimentos Educacionais Especializados, os CMAEEs, que realizam avaliações psicopedagógicas nos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e no desenvolvimento socioafetivo. Há unidades da prefeitura, das quais mencionaram o CMAEE² e centros conveniados, que avaliam, indicam os encaminhamentos, fazem os atendimentos terapêutico-educacionais para os alunos em processo de inclusão que necessitam deles. De acordo com as Diretrizes da Educação Especial de Curitiba:

Os CMAEEs ofertam, no contraturno escolar, Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ou suplementar, não substitutivo ao da escolarização dos estudantes, e tem por objetivo dar suporte às necessidades das crianças/dos estudantes para aquisição das habilidades cognitivas essenciais ao seu desenvolvimento. Os atendimentos e serviços ofertados pelos CMAEEs são estes: Avaliação Psicopedagógica; Avaliação Psicológica (mediante análise prévia); AEE na área da Pedagogia; AEE na área Visual e Cegueira; AEE na área Auditiva e Surdez; AEE na área de Altas Habilidades/Superdotação; AEE na área da Estimulação Essencial (CURITIBA, 2021).

Os CMAEEs também realizam orientações aos professores e aos familiares, nas escolas regulares, quanto aos encaminhamentos, postura e direcionamentos mais indicados de acordo com as avaliações realizadas.

Diante disso, os professores trazem alguns relatos sobre o processo de avaliação realizado por esses centros:

² O Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) oferta avaliação diagnóstica psicoeducacional e atendimento terapêutico-educacional nas áreas de Pedagogia Especializada, Reeducação Auditiva, Reeducação Visual, Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Serviço Social a educandos com necessidades educacionais especiais, matriculados prioritariamente em escolas e creches Municipais ou residentes em sua área de abrangência, com vistas ao desenvolvimento de suas potencialidades e o resgate de melhores condições de desempenho pessoal, escolar e social. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/centro-municipal-de-atendimento-educacional-especializado-cmaee/5807>

Participante 4: “A prefeitura passou o diagnóstico pra família que seria melhor ela ir para uma escola, uma escola especial da Prefeitura ou do Estado”.

Participante 6: “Tinham ali uns três, quatro, que iriam para avaliação no CMAEE, porque já estavam demonstrando alguma dificuldade muito grande com a linguagem para o início do terceiro ano [...]”.

Participante 7: “Tem os que estão em investigação que são crianças desde o segundo ano que daí, conseqüentemente, esse ano a gente acabou perdendo todo esse encaminhamento, porque daí todo esse processo de investigação ele tem que ser presencial, principalmente pelo CMAEE”.

Participante 8 “Então, assim, eu tive alunos que foram para classe e daí como abriu esse ano na escola a mesma classe, então eles já saíram logo no início do ano e já foram para classe especial, mas isso tinha vindo desde o ano passado, né, fazendo as observações”.

Participante 13: “[...] eu só vejo que em alguns casos uma parcela pequena às vezes o ensino regular não é o melhor caminho, mas a gente podia dizer que são algumas exceções, quando eu trabalhei na “EB”, que eu trabalhei na pré escola, que eu te falei que tinha alunos de inclusão, dois dos meus alunos de inclusão, quando passaram pro primeiro ano, foram encaminhados para escolas especializadas”.

Os relatos dos professores sobre as avaliações do CMAEE e os encaminhamentos de alunos para classe especial, ou escola especializada, reforçam a percepção destes professores de que a educação inclusiva não é para todos, mas para aqueles que apresentam grau de dificuldade menor que não os impedem de estudar no ensino regular.

Mantoan (2015) critica os encaminhamentos de alunos com deficiência para classe especial e escolas especiais, afirmando que, por meio desses encaminhamentos, continua a discriminação daqueles que o professor não dá conta de ensinar:

“Estamos habituados a repassar nossos problemas para os outros colegas, professores “especialistas”; assim, não recai sobre nós o peso de nossas limitações profissionais” (Mantoan, 2015, p. 33)

Contudo, esse estudo demonstra a necessidade de investir na formação continuada dos professores para perceberem a necessidade da inclusão escolar, para a democratização do ensino e garantia dos direitos conquistados.

Em suas falas, os professores afirmam que o aluno avaliado com laudo tem o direito a um profissional de apoio - garantido pela LBI de 2015 - quando encaminhados para sala regular.

Desse modo, a imposição de um laudo obrigatório para a aquisição de qualquer direito garantido à PCD, segundo a Nota Técnica 04/2014, “denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito”. Por isso, o direito garantido da PCD perante a legislação vigente não poderá estar alinhado à exigência de um laudo médico (MEC, 2014).

De acordo com o documento da Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba, (2021) e os relatos dos professores, constato que o município de Curitiba possui normas e princípios para a educação especial em que o atendimento educacional do aluno público-alvo da Educação Especial pode ser realizado tanto em classes regulares, como em classes especiais ou escolas na modalidade de educação especial. O local a ser definido para o atendimento educacional é discriminado nas avaliações psicopedagógicas realizadas nos CMAEES, quando as escolas encaminham para o processo de inclusão os alunos não estão conseguindo progressos na aprendizagem dos conteúdos. (CURITIBA, 2021).

A respeito disso, Silva (2016) aponta que a inclusão é entendida no município de Curitiba como “inclusão responsável”. E, nesse sentido, “responsável” decorre da manutenção das escolas especiais. A autora faz uma crítica ao modelo de atendimentos ofertados pela SME para a PCD, pois se o aluno não se adapta à classe comum, a prefeitura oferece outra forma de atendimento, contrário à inclusão e, com isso, ocorre retrocesso aos processos de inclusão.

Essa forma de organização da educação inclusiva, conforme Blaczyk, Kujawa e Martins (2020), resulta em segregação social, pois exclui os alunos com deficiência do convívio com demais pessoas. A existência de escolas separadas, justificadas em razão de os alunos deficientes não conseguirem acompanhar o ensino regular atrapalham o desempenho de outros alunos não deficientes, aumenta ainda mais essa segregação.

As escolas campo desta investigação têm se esforçado para enfrentar os desafios da inclusão, mas precisam percorrer um longo caminho para democratizar o ensino sem exceções e perceber a heterogeneidade existente nelas. Isso depende não só das escolas, mas de uma mudança cultural, que pode ocorrer através da formação dos professores.

Por meio das entrevistas com os professores foi possível coletar outros dados da realidade escolar, em relação aos alunos com deficiência atendidos nas salas regulares; às experiências dos professores com os processos de inclusão; aos problemas enfrentados; às resoluções dos problemas pelos professores; aos apoios oferecidos e aos procedimentos adotados nas aulas não presenciais para os alunos em processo de inclusão, durante a pandemia causada pela Covid-19, os quais descrevo neste capítulo.

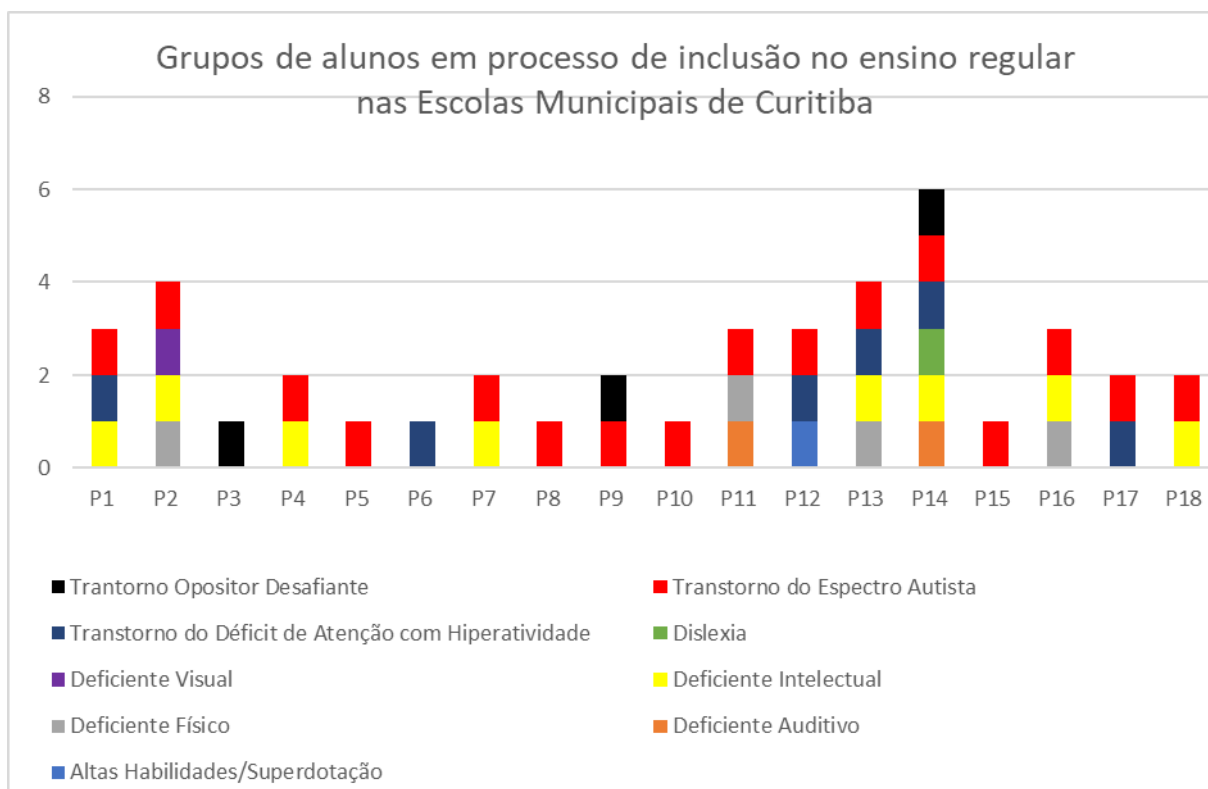
4.1 ALUNOS EM PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

A realidade escolar apontada pelos 18 professores entrevistados demonstra que todos já atuaram com alunos em processo de inclusão, nos últimos 5 anos. Os alunos pertencem ao grupo considerado pela PNEE (2008) como público-alvo da educação especial, ou seja, alunos com deficiências intelectual, visual, auditiva, física e múltiplas, Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/ Superdotação). Além desses, outros grupos de alunos também são contemplados nesse processo, os que apresentam Transtornos Funcionais Específicos (TFE), como a dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), uma vez que recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos de Aprendizagem e nos CMAEES (Curitiba, 2021, p.118).

Os alunos com Transtorno Opositor Desafiante, conforme os professores relataram, quando diagnosticados com laudo, também recebem o AEE.

Os grupos de alunos relatados pelos professores, que fazem parte do processo de inclusão, nas Escolas Municipais de Curitiba, estão representados no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Alunos em processo de inclusão



Fonte: A autora (2020)

O gráfico aponta que 3 professoras têm atuado com alunos com Transtorno Opositor Desafiante (TO), 6 com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), 1 com Deficiência Visual (DV), 4 com Deficiência Física (DF), 1 com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), 16 com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 1 com Dislexia, 8 com Deficiência Intelectual (DI) e 2 com Deficiência Auditiva.

A pesquisa demonstra que a maioria dos professores entrevistados já trabalharam com mais de dois grupos de alunos, com distintas necessidades, incluídos em sua classe. Apenas 6 professoras trabalharam com um grupo específico de alunos em processo de inclusão. Os professores de Arte (P13 e P17) e de Educação Física (P2, P11 e P16) atuam com quase todos os alunos de inclusão da escola, por lecionarem em várias turmas. As professoras regentes (P13 e P14) apresentaram maior índice de atuação com os diferentes grupos de alunos em processo de inclusão, nessa experiência maior também deve ser levado em conta o tempo de experiência na prefeitura, sendo que P13 atua há 28 anos na função de professora de Arte e Regência e P14, na Regência há 24 anos, ambas na PMC.

Os alunos em processo de inclusão, trabalhados pelos professores apresentadas no gráfico, referem-se ao ano de 2020 e a anos anteriores, a questão de pesquisa levantada da qual se extraíram esses dados foi se o professor atua ou já atuou com alunos com deficiência incluídos em sua classe regular.

A propósito, alguns participantes da pesquisa afirmam que, além de terem tido de 1 a 2 alunos em processo de inclusão na sala regular, também possuem outros com dificuldades acentuadas de aprendizagem, em processo de investigação, e esses também necessitam de adaptações curriculares. A maioria dos professores teve 1 aluno com deficiência inserido no ano de 2020 na classe, somente 2 professoras relataram ter dois alunos. Uma professora declara que tem 2 dois alunos com TEA.

As oito participantes que trabalham com alunos com Deficiência Intelectual, afirmaram que quatro deles tem Síndromes de Down. Conforme o DSM-5 (2014), a deficiência intelectual é comum entre pessoas com Transtorno do Espectro Autista, também pode ser diagnosticada em pessoas que apresentam síndromes como Síndrome de Down, Síndrome do X Frágil, Síndrome de Rett, Síndrome Alcóolica Fetal, entre outras.

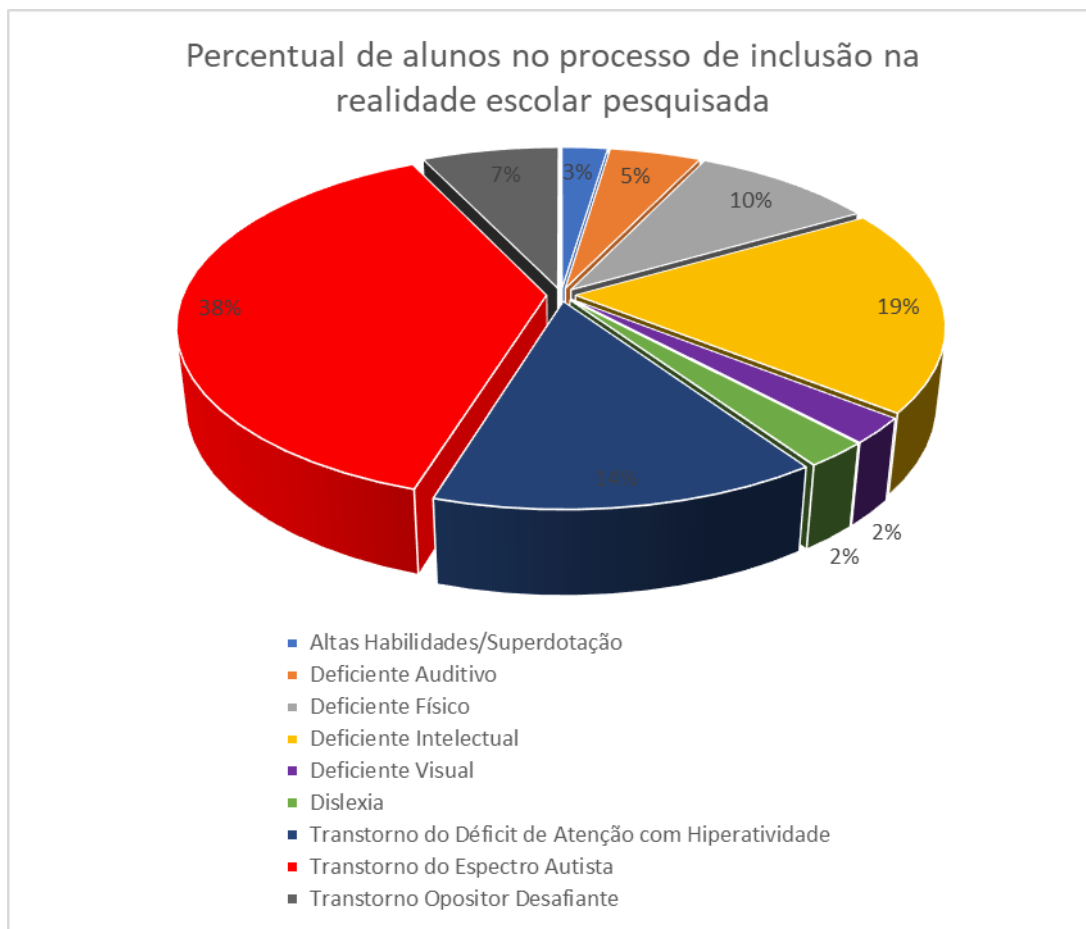
Entre as 4 participantes que disseram atuar com Deficiência Física, duas especificaram seu tipo, sendo que uma trabalhou com aluno com distrofia muscular e outra com paralisia cerebral e má formação nas pernas.

Durante as entrevistas, as professoras demonstraram dificuldade em definir as tipologias, confundiam as deficiências com os transtornos (TOD, TDAH e Dislexia), também percebi que a maioria tem dificuldade em discriminar quais alunos fazem parte do público-alvo da educação especial determinado pela PNEE (2008) e quais não fazem parte, esses dados expressam o não conhecimento das professoras sobre o que é específico da educação especial e da educação inclusiva. Esse dado reforça a necessidade da formação de professores.

A PMC não deixa bem claro seu público-alvo da educação inclusiva. As Diretrizes para a Educação Especial (2021) ressaltam que o público-alvo está de acordo com a PNEE (2008), mas também contempla no AEE os alunos com Transtornos Funcionais Específicos (conforme a sua diretriz atual) e Transtorno Opositor Desafiante (mencionada pelos professores, durante as entrevistas).

Para demonstrar os resultados da pesquisa com base em percentuais, apresento no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Percentual de alunos no processo de inclusão



Fonte: A autora (2020)

Os resultados mostram que alunos com Transtorno do Espectro Autista representam a maioria dos casos de inclusão, o percentual chega a 38%, os alunos com Deficiência Intelectual representam 19% e com Transtornos do Déficit de Atenção com Hiperatividade, 14%. Essas três áreas correspondem aos maiores percentuais de alunos de inclusão no ensino regular estudado. Os menores índices configuram-se entre os alunos com Deficiência Visual (2%), Altas Habilidades/Superdotação, índice arredondado para (3%) e Dislexia (2%).

Os dados apresentados com relação ao percentual de alunos em processo de inclusão nas Escolas Municipais de Curitiba podem servir de base para definir os temas e conteúdo das formações continuadas, de acordo com as necessidades da realidade escolar, de forma a aprimorar o conhecimento do professor sobre determinada área e prepará-lo para melhor atuação profissional.

O indicador do TEA, por exemplo, como maior índice de inclusão nas escolas, pode direcionar a formação para essa área, com estudos teóricos e práticos que

apresentem o conhecimento específico sobre o TEA; discussões sobre a melhor forma de incluir esse aluno; descoberta de novas possibilidades de práticas inclusivas; discussões sobre os problemas/soluções encontrados pelos professores; aquisição de conhecimento sobre as metodologias mais adequadas para incluir esse grupo de alunos com os demais na sala regular; a percepção das possibilidades de aprendizagens, dos recursos utilizados; realização de estudos de casos e trocas de experiências com profissionais que têm obtido bons resultados com a inclusão de alunos com TEA.

4.2 EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES COM A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O estudo sobre a realidade escolar também proporcionou identificar as experiências dos professores com os alunos de inclusão, as quais são bem diferenciadas. Os relatos expressam os desafios do dia a dia nas escolas, as estratégias utilizadas, os resultados alcançados, os avanços e limites no decorrer do trabalho.

Inicialmente, relato as experiências de três *professoras que atuam na educação física* (P2, P11 e P16). Essas professoras acabam atuando com várias turmas da escola e, conseqüentemente, com diferentes deficiências, também demonstraram que, no início, tiveram dificuldades em desenvolver a cooperação entre os alunos, mas com a formação e experiência, foram encontrando estratégias que levaram a bons resultados.

Uma das delas relata que percebeu a necessidade de fazer adequações no planejamento, pensando que as atividades adaptadas também poderiam ser realizadas pelos demais alunos da turma. Ela afirma que obteve bons resultados com os alunos de inclusão por meio de jogos cooperativos.

A outra entrevistada busca desenvolver a interação social do aluno de inclusão com os demais estudantes da classe para que esse se sinta pertencente ao grupo. Ela desenvolve atitudes para conquistar o afeto do aluno para que ele se sinta motivado a participar das atividades propostas.

Participante 11 “Na educação física, a gente tenta fazer a inclusão de todas as formas, desde a questão da interação social com os demais estudantes da classe, de trazer esse estudante pra um sentimento de pertencimento no grupo, não deixar ele de lado, trazer ele para todas as aulas, a questão do vínculo afetivo também com o professor tem que buscar ali desde o início do ano esse vínculo para daí desenvolver o trabalho, então são essas questões que eu tento tornar mais efetivo o trabalho”.

O início do processo de inclusão, para uma das professoras de Educação Física “foi bem complicado”, pois não tinha nenhuma assessoria, só a regente que tinha esse apoio e orientações. A partir dessa necessidade passou a procurar cursos para poder encontrar subsídios que a ajudassem a desenvolver um trabalho com esses alunos. Posteriormente, com o aumento de casos de inclusão, teve mais oportunidades de participar de assessorias e passou a atender com mais qualidade os alunos desse grupo.

Com o relato das professoras de Educação Física, é possível perceber que as profissionais procuram desenvolvem estratégias inclusivas que envolvam a turma toda, através da cooperação, afetividade, acolhimento e interação. Elas também buscam cursos de capacitação na área. Essas ações vão ao encontro do que diz Minetto (2012) e Mantoan (2015) que é necessário estabelecer relações afetivas nas escolas, entre alunos e professores desenvolvendo a cooperação em vez da competição e o respeito às diferenças, sem excluir.

A seguir, apresento as experiências de duas *professoras de Arte* (P13 e P17), ambas não têm a formação específica em Arte, a primeira é formada em Educação Física, a outra em magistério superior. A P13 atua em duas escolas, em uma delas é professora regente, em outra, de Arte.

A respeito dessa mudança para atender aos objetivos da educação inclusiva, umas das professoras demonstra que nas aulas de Arte espera o retorno do aluno, sugere que cada um realize a atividade conforme suas estratégias.

Participante 13: “Nas aulas de Arte, é diferente daquilo que a gente faz como regente, eu preciso adaptar as aulas para eles, mas claro, é uma maneira diferente de adaptar, nas aulas regulares eu pego o mesmo assunto e eu trabalho. Por exemplo, se eu tenho que trabalhar alfabetização, eu vou trabalhar com eles realmente a alfabetização, com os outros alunos eu vou trabalhar textos, nas aulas de artes eu apresento a mesma atividade, mas o encaminhamento apenas da atividade que é diferente e o que eu espero de retorno deles e a maneira que eles vão me dar de retorno que é diferente [...]”

A professora exemplifica que, enquanto os demais alunos representavam uma obra de arte com desenhos, o aluno de inclusão apresentou através de

movimentos, “saiu dançando pela sala, ao som da música clássica que estava tocando”. Dessa forma, ela considera que o aluno atingiu o objetivo da atividade proposta.

A partir dos relatos das professoras de Arte, constata-se que uma delas, mesmo com formação diferente da que atua, desenvolve estratégias inclusivas, uma vez que demonstra compreender as necessidades e possibilidades de cada aluno. O agir da professora vai ao encontro e do que afirma Mantoan (2015), o aluno com deficiência aprende dentro da sua capacidade, cabe ao professor possibilitar ao aluno encontrar suas respostas para as questões apresentadas, tendo em vista que cada um é único e não pode ser comparado.

Além dos professores de áreas relatadas anteriormente, doze *professoras regentes* falaram das suas experiências com alunos em processo de inclusão. Para poder analisar, estabelecer melhor as relações entre as participantes e verificar se o tempo de experiência do professor modifica o trabalho realizado no processo de inclusão, separei os relatos dos professores por tempo de atuação na prefeitura, resultando na formação destes três grupos: o primeiro, formado por professores iniciantes; o segundo, por professores que estão atuando há mais de 6 anos; e o terceiro por professores mais experientes.

4.2.1 Professores iniciantes

Os professores iniciantes, que fazem parte do *primeiro grupo* a ser analisado, atuam há menos de três anos na PMC e são denominados como P1, P3, P6, P10 e P12.

Uma das professoras relatou que consegue interagir pouco com o aluno de inclusão, pois tem muitos alunos com dificuldades na sala e esse aluno precisa de apoio integral do tutor. Quando o tutor falta, ela tem dificuldade para atendê-lo, precisa dar uma atividade para o restante da turma, que é mais autônoma, pois o aluno de inclusão exige acompanhamento constante e atividades adaptadas. Eis o relato dela:

Participante 1: “Então acaba que no dia que a profissional de apoio não está, eu tenho que ficar só com ele, meio que deixar os outros alunos tentarem sozinhos, às vezes mudo a atividade do dia, tentando fazer de forma que eu consiga incluir ele melhor, né, através de brincadeiras, então algumas coisas assim, mas acaba que infelizmente, em alguns momentos, ou eu deixo os outros alunos e fico ali só com ele, ou eu deixo ele ali preso em uma atividade e pra eu poder ajudar os outros alunos”.

A professora demonstra que, na maior parte do tempo, o aluno é atendido pelo profissional de apoio com atividades diferentes da turma e que há pouca interação com a turma. Essa forma de trabalhar acaba segregando, excluindo o aluno (MANTOAN, 2015).

Outra professora faz adaptação de várias atividades para o aluno de inclusão, que termina as atividades bem rapidamente, mas feitas sem muito cuidado. Ele não demonstra interesse, se interessa mais por jogos, mas, segundo a professora, quando oferece um jogo, a turma também quer, perde-se a concentração nas atividades há tumulto na sala.

Participante 3: “Então eu adaptei várias, para tentar ocupar o tempo dele, visto que ele faz as atividades muito rápidas, mas ele não se interessa por muitas outras coisas”.

Dessa forma, as professoras propõem atividades individuais e adaptadas para seus alunos com deficiência, que pouco interagem com a turma. A respeito disso, Maset (2012) avalia que:

Numa sala de aula na qual as atividades educativas estão organizadas de forma individual e competitiva é menos inclusiva que outra na qual a atividade for organizada de forma colaborativa (MASET 2012, p. 50).

Conforme o autor, a escola inclusiva necessita trabalhar com aprendizagens colaborativas em grupo em que todos cooperam uns com os outros e aprendem juntos.

Uma das professoras relatou que está com alunos em processo de avaliação junto ao CMAEE e mais uns quatro alunos que seriam indicados, mas com a pandemia não teve tempo suficiente para conhecer melhor os alunos. Um deles, com laudo de TDAH e um aluno autista, que fazia acompanhamento no contraturno; ele conseguia ler e entender os números, sua maior dificuldade era o comportamento, que exigia sempre reforçar as regras, pois saía da sala a qualquer hora, ficava andando pelo colégio, deitava-se no chão e, muitas vezes, ficava gritando com os colegas sem motivo.

Participante 6: “Então nesse início de ano a gente estava criando um vínculo e também reforçando as regras de classe, porque ele tinha uma tendência a sair da sala a qualquer hora, ficar andando pelo colégio, sabe, deitar no chão, muitas vezes ficar gritando com os colegas do nada, então a gente estava reforçando esses comportamentos e óbvio que tivemos alguns embates, né, de ele ter assim uma pequena crise, mas a gente foi sempre contornando [...]”

Diante da maioria dos relatos, é notório que a educação inclusiva é complexa de ser compreendida e colocada em prática, pois para ser efetiva não se pode desprezar a adversidade nas diversas situações vivenciadas, nem a ausência de obstáculos, a inclusão deve acontecer o tempo todo sem escolher apenas uma determinada prática pedagógica para se materializar (MANTOAN, 2017 apud ORRÚ, p.56).

Outra professora teve a experiência ser profissional de apoio (tutora) antes de assumir como professora da PMC, ela diz:

Participante 10: “Na tutoria você trabalha somente com aquele aluno e você fica responsável não pelas adaptações, as adaptações são feitas pela professora, mas você pode fazer a sua própria adaptação se você achar necessário desde que em consonância com a professora, você não pode fazer uma coisa da sua própria vontade sem relatar à professora o que você está fazendo.”

A professora declara que a profissional de apoio também trabalha com a família em atividades além da sala de aula, no período de férias, por exemplo, para que o trabalho realizado não se perca. Já assumindo como professora, sentiu mais dificuldade, pois *“tem a turma toda para trabalhar e mais as adaptações para fazer para o aluno de inclusão”*. Também percebeu que ao adaptar uma atividade para esse aluno, outros alunos também poderiam fazer a mesma atividade e afirma que *“adaptar uma atividade demanda um trabalho muito maior dependendo da necessidade específica de cada aluno”*. Essa professora é responsável por uma turma de 28 alunos, com dois alunos TEA e um com dificuldade de aprendizagem, que necessita de adequação metodológica.

Um das professoras relatou que obteve crescimento tanto profissional como pessoal com a experiência da inclusão, outras crianças são beneficiadas pois aprendem a conviver com a diversidade, como relata a seguir:

Participante 12: Então, eu tive experiências muito boas, assim, que eu pude crescer bastante e pude crescer tanto pessoal quanto profissional, assim, naquela bagagem de conhecimento porque eu acredito que a inclusão, apesar de ser um desafio, ela ajuda muito as outras crianças também porque eles aprendem na diversidade, então eu percebi que a própria turma ganhou com essa questão de ter algo diferente na turma, de ter essa diversidade.

Diante dos cinco relatos de experiências das professoras que estão a menos tempo atuando na PMC, três delas evidenciaram mais dificuldades de trabalhar com os alunos com deficiência, de incluí-los com os demais alunos da sala, tiveram a preocupação em

O ponto de partida para ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para um aluno ou um grupo de alunos, é ter como certo que a diferenciação será feita pelo próprio aluno ao aprender e não pelo professor atendê-los de forma diferenciada, evidenciando dificuldades em trabalhar com a turma toda dentro de um contexto educacional inclusivo, também demonstraram que a turma ficou prejudicada. Já duas professoras conseguiram desenvolver seu trabalho de maneira que a turma toda fosse beneficiada com as adaptações. E, dessa forma, perceberam que os alunos aprenderam a conviver com as diferenças. Essa situação corrobora os princípios da educação inclusiva defendidos por Mantoan (2015):! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda sem sobrecarregar inutilmente o professor, que por vezes é obrigado a criar e selecionar atividades e a acompanhar grupos diferentes de alunos a fim de igualar o aprendizado da turma. (Mantoan, 2015, p. 72).

Ensinar a turma toda, sem diferenciar os alunos, exige conhecimento e atualização sobre o conteúdo dado, que deve ser apresentado de forma abrangente. Para isso, o professor precisa ser criativo e apresentar várias atividades em que os alunos possam escolher qual irá fazer e compartilhar com seus colegas. Na direção desse pensamento, é possível visualizar uma metodologia inclusiva em que todos os alunos têm acesso ao mesmo conhecimento, mas têm a opção de desenvolver as atividades de acordo com suas possibilidades, considerando que a diversidade de atividades propostas vai de níveis mais fáceis até mais difíceis. Esse tipo de encaminhamento proporciona a troca de experiências entre os alunos e a aquisição do conhecimento de forma compartilhada (MANTOAN, 2015).

É notável, portanto, que os professores iniciantes necessitam de maior preparo para atuarem na educação e enfrentarem os desafios da inclusão. A respeito disso, Nóvoa (2011) ressalta que a formação do professor deve ocorrer de forma mais constante nos primeiros anos da docência.

4.2.2 Professores atuando há mais de 6 anos

O **segundo grupo** de regentes analisados é composto por seis professoras (P4, P5, P8, P9, P15 e P18) que atuam, no mínimo há 6 e no máximo há 15 anos, na PMC. Nessa faixa de tempo de atuação estão a maioria dos professores regentes, que se somam aos professores de área já mencionados (P2, P11 e P17).

A professora que atuava com uma aluna com dificuldades bem acentuadas, tanto na parte acadêmica como emocional, conta que a aluna surtava, mordida e batia. Para conter esses surtos, foi fazendo intervenções, utilizando algumas estratégias para acalmá-la, criou uma rotina na sala, a turma passou a entender que o barulho a incomodava, os alunos passaram a colaborar e a buscar mais a calma e silêncio em sala. Aos poucos, a aluna foi diminuindo os surtos psicóticos e passando a realizar algumas atividades adaptadas com apoio da tutora, ela oferecia muita resistência ao novo, queria fazer sempre a mesma atividade. Os progressos foram alcançados lentamente, não se descontrolou mais emocionalmente, passou a brincar e abraçar os colegas. A professora relata uma das estratégias adotadas:

Participante 4: “Adaptamos o ambiente pra ela, a carteira dela era diferente posicionada, ela ficava em contato com a tutora e um pouco em contato com a turma, assim a carteira dela ficava em L na sala, com o material e do lado tinha um tapetinho, um tapete de EVA, esse tapete de EVA a gente representou sendo a calma pra ela, então como que isso era feito, ela surtava, a gente tirava ela da atividade e ia pro tapete, e no começo foi bastante frequente esse tapete, fazia uma coisa aqui, uma atividade na carteira, a gente apontava a carteira pra ela, ela fazia uma coisinha e ia pro tapete, pra se acalmar, e aos poucos a gente foi fazendo com ela se acalmasse, essa adaptação foi muito legal que a gente foi percebendo que essa calma dela já ajudou ela a estabelecer um tempo, essa calma também e foi diminuindo esses surtos”.

A professora conclui que os progressos com sua aluna foram conseguidos com apoio de uma equipe unida na escola, de paciência e persistência na busca de resultados e do apoio dos profissionais do “Centro Conviver”³ para alunos com TEA. Esse centro conta com neurologista, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, esses

3

O Centro de Conviver atende a pessoas com autismo desde 1998. As atividades da UPPA e do Centro Conviver podem ser acompanhadas no site: <http://www.convivendocomautismo.blogspot.com/>.

profissionais faziam reuniões na escola com os professores e orientavam os encaminhamentos.

Percebi através dessa experiência que os caminhos buscados para incluir o aluno com deficiência remetem a reproduzir a educação especializada, por meio de ensino individualizado, abordagem de conteúdos diferentes dos demais alunos da sala, desenvolvimento de atividades separadas, adaptadas e diferentes. Dessa forma, nas palavras de Mantoan (2015), a escola continua segregando, uma vez que separa, classifica, diferencia.

Uma das participantes tem a experiência de trabalhar três anos seguidos com alunos autista em suas turmas, entre estes, um mais agressivo, outro mais calmo e outro com mais dificuldade acentuada de aprendizagem. Ela realizou um trabalho bem satisfatório com um dos alunos que era também atendido na Sala de Recursos Multifuncionais e recebia o assessoramento da professora dessa sala uma vez por mês, que indicava as intervenções necessárias. Essas orientações deram muitos resultados no trabalho realizado. Essa forma de assessoramento também é considerada uma formação continuada, realizada no espaço escolar.

Em 2020, recebeu uma aluna com síndrome de Down e outra com paralisia cerebral, precisou buscar informações sobre esses novos casos para poder intervir, novamente, mas declara que a pandemia atrapalhou o estabelecimento de vínculo com esses alunos.

Participante 5: “Esse ano tem até na minha turminha, Down e uma aluna com paralisia cerebral, só que esses assim, eu não sei dizer muito porque a gente teve um mês de aula só né daí a gente só começou com essa quarentena não tive muito contato com eles [...]”

O depoimento da professora comprova o quanto os alunos de inclusão perderam na construção de relações com os colegas/professores/escola e conseqüentemente no desenvolvimento acadêmico, durante a pandemia, com as aulas remotas.

O trabalho desenvolvido com metodologia de Montessori⁴ é realizado por uma das professoras que segue o ritmo de cada aluno e o seu tempo para aprender, conforme seu relato:

⁴ A educação montessoriana procura ver a criança como um indivíduo que precisa de estímulos para o seu desenvolvimento global. Acredita que o ato de educar vai além da simples transmissão de conteúdo, é um momento para o seu amadurecimento social, cognitivo, emocional e cultural.

Participante 8: “Então, eu, né, porque eu trabalho também na metodologia Montessori que é cada um no seu ritmo, no seu tempo, então eu procuro passar isso pra eles também. Então quando eu vejo que o aluno tem muita dificuldade, eu mesmo vou adaptando as coisas e daí já mando pra avaliação para que seja feito alguma coisa, mas eu procuro adaptar, deixar ele inserido no meio ali, às vezes essa avaliação demora e eu coloco daí com alguns alunos que podem auxiliar, a gente faz duplas, a gente faz... pra não deixar ele excluído dentro da sala”.

A professora demonstra que procura adaptar as atividades para o aluno e busca incluí-lo no contexto da sala, para isso realiza trabalho em duplas para que uns auxiliem os outros.

Houve um relato de experiência com aluna com maiores dificuldades intelectuais, não se registraram progressos da aprendizagem, mas a professora desenvolveu um bom trabalho de socialização com a turma. Ela relata que teve mais dificuldade como aluno autista, que era agressivo, nesse caso, os resultados demoraram mais a aparecer, conforme a professora:

Participante 9: “Eu vejo, assim, que quando estava com a “L”, assim, as crianças gostavam bastante de ajudar ela, tipo cuidar dela, sabe, da “LE” também eles estão acompanhando desde o pré, né, então pra ir brincar no recreio sempre falo “Ó, quem quer brincar com a “LE”? Não deixa a “LE” brincar sozinha”, então sempre eles querem ficar com ela daí e tal, às vezes dela mesmo não querer, sabe, agora do “B” foi um pouco difícil essa questão porque ele era bem agressivo, sabe, então as crianças tinham medo dele [...]”

A professora demonstrou, por meio de sua experiência, que o processo de inclusão necessitou de intervenções com a turma, que passou a imitar os comportamentos de um dos alunos de inclusão. Ela desenvolveu esse trabalho com muito diálogo com a turma, para que percebessem que ele precisava de mais tempo para compreender as regras e precisava de paciência e ajuda de todos.

Uma das professoras relata uma experiência difícil com um aluno autista, com vários comprometimentos na comunicação, agressivo, batia na professora e nos

Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/escola-montessoriana-saiba-o-que-e-e-como-funciona>

A educação montessoriana procura ver a criança como um indivíduo que precisa de estímulos para o seu desenvolvimento global. Acredita que o ato de educar vai além da simples transmissão de conteúdo, é um momento para o seu amadurecimento social, cognitivo, emocional e cultural. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/escola-montessoriana-saiba-o-que-e-e-como-funciona>

colegas, foi necessário um estudo para encontrar alternativas de lidar com esse aluno.

Participante 15: “[...] eu tive um autista, que ele tinha assim bastante comprometimentos, ele tinha dificuldade na fala ele não se comunicava, ele era super agressivo ele batia em todo mundo, batia na professora batia nos colegas além da dificuldade da não comunicação verbal que ele não tinha, ele ainda além de tudo ele era agressivo porque acho que justamente faltava essa parte da comunicação, então a gente teve que fazer todo um trabalhão pra gente aprender a entender a respeitar o espaço e ele também entender que não ia ter outra alternativa que aquele momento [...]”

Essa professora descobriu que foi fundamental trabalhar a rotina de sala de aula. O período de adaptação foi bem turbulento, chegando a ponto de ela, por uns 30 dias, trancar a porta da sala para aluno não fugir. Nesses momentos, pedia para o restante da turma ir para o fundo da sala até que chegasse ajuda. Isso tudo ocorreu até a chegada de um tutor para auxiliar. Com apoio dele, conseguiu-se desenvolver uma rotina e o trabalho fluiu.

A experiência com aluno com Transtorno Opositor Desafiante é relatada como uma experiência difícil e desgastante. Esse aluno batia tanto na professora como nos alunos e machucava, mas houve acolhida da direção da escola e um profissional de apoio foi designado para acompanhar sua rotina escolar. Apesar das dificuldades encontradas, a professora considera uma aprendizagem ter um aluno de inclusão, tanto para o professor como para os demais alunos da turma. Conforme relata:

Participante P18: A minha experiência é maravilhosa, toda vez que eu pego uma sala de aula a primeira pergunta que eu faço é se tem alguma criança de inclusão, porque eu acho que todo mundo aprende, a criança não é só ela ali que está aprendendo, eu acho que é a turma toda aprende, eu acho uma oportunidade muito bacana super natural é algo natural, é algo que a gente lida o tempo inteiro na nossa sociedade a gente agora tem que parar de achar que só o deficiente só a pessoa que é de inclusão, ela merece ter um cuidado ou um olhar diferente, acho que todas as pessoas merecem, e eu acho que o respeito começa assim, a gente lidando com naturalidade e fazendo com que as crianças também vejam dessa forma e é um aprendizado para todo mundo e que todo mundo ganha.

A postura da professora está alinhada a um pensamento positivo em relação à educação inclusiva, demonstra um olhar diferenciado para a PCD, constata que todos são capazes de aprender. Essa perspectiva vai ao encontro do que defende Nóvoa (2011), de que é necessária uma nova atitude dos professores que alinhe o pensamento pedagógico com as questões da contemporaneidade, pois por muito

tempo a escola era para alguns e hoje todos estão na escola, juntamente com todos os problemas, exigindo uma nova postura do professor.

Conforme as experiências desse segundo grupo, cinco das seis professoras (P4, P5, P9, P15 e P18) relataram que tiveram casos de alunos agressivos, tornando a inclusão difícil e desgastante, mas uma das professoras demonstrou que, com paciência, afetividade, acolhimento, conscientização da turma, assessoramento de equipes especializadas e profissionais multifuncionais, assistência de profissionais de apoio e da equipe da escola, conseguiu fazer as intervenções necessárias e tiveram crescimento profissional.

Conforme os relatos das professoras, vemos que a inclusão não é uma tarefa fácil; ela é complexa, tem obstáculos e não existem práticas milagrosas. A inclusão acontece o tempo todo em todos os passos do professor com seus alunos, decorre da necessidade e exige tempo e persistência para acontecer. (MANTOAN, 2017, apud ORRÚ)

Como relata a autora, não há práticas milagrosas, mas existem formações para o professor que podem auxiliá-lo, com o compartilhamento de conhecimentos, que podem mudar a percepção sobre a educação inclusiva, abrindo caminhos para a criação de uma nova metodologia de ensino, baseada na inclusão.

4.2.3 Professores mais experientes

O **terceiro grupo** de professores regentes – composto por três professoras (P7, P13 e P14), além da (P16) que atua na educação física - se refere aos que atuam há, no mínimo, 24 e, no máximo, 32 anos na PMC. As participantes P13 e P14 apresentaram maior índice de atuação com as diferentes áreas da PCD em inclusão.

A experiência da professora regente de pré-escolar (P13) demonstra como uma proposta concreta de educação inclusiva deveria acontecer. Nessa proposta, a aula foi pensada a partir de brincadeiras com a intencionalidade de desenvolver aprendizagens essenciais, diz a professora que foi necessário adaptar as atividades para a turma toda, que passou ter uma organização diferente. Os alunos não ficavam mais sentados nas carteiras, mas em constante movimentos pela sala; apesar de o ambiente ter ficado mais barulhento, houve mais interação e a turma foi

entendendo que o aluno especial fazia coisas diferentes porque ainda não entendera como deveria fazer. Perceberam, também, que esse aluno precisava da ajuda do grupo; ao longo do ano ele mudou seu comportamento e passou a agir conforme a turma. As estratégias utilizadas por essa professora para lidar com a inclusão eram bem diferenciadas, uma delas está relatada a seguir:

Participante 13: “Então, a aula na verdade era pensada mais pra brincar, para a gente tinha intencionalidade em cada brincadeira, mas eu acho que eu mesclei muita a educação física nessa turma de pré, por exemplo a gente tinha que brincar com letras, eu costumava brincar com eles com folha de papel no chão com as letras do seu nome e eles brincavam de estatua e estátua tinha que parar em cima da letra do seu nome, se a gente brincava de dança da cadeira tinha que sentar na cadeira que tinha o seu nome, tudo era assim, então todas as atividades que eu fui fazer com eles envolviam geralmente brincadeiras, porque era a maneira que eu conseguia envolver os dois alunos que eu tinha de inclusão [...]”

Dessa forma, uma proposta inclusiva demonstra como romper com a concepção tradicional de aprendizagem. A organização da sala, ausência de fileiras e a ludicidade das atividades favoreceram a socialização e o acolhimento, proporcionando um resultado positivo. A metodologia fora dos moldes tradicionais da educação beneficiou toda a turma.

Portanto, na educação inclusiva não há espaço para o ensino tradicional, pautado na homogeneidade que busca padronizar os alunos, em que todos aprendem da mesma maneira e precisam dar as mesmas respostas. Esse modelo não dá certo para a educação inclusiva, em que o aluno é o autor da sua aprendizagem e não um reproduzidor de conhecimentos repassados pelos professores (MANTOAN, 2017 apud ORRÚ).

Em outro relato de experiência, uma professora afirma que errou no início do trabalho com os alunos de inclusão por não saber como lidar com as diferentes situações, mas expondo-se a estratégias com a tentativa de erro e acerto, passou a aprender.

Participante 14: “[...] eu não sabia, errei muito, a a gente vai muito na tentativa e erro, então isso é uma coisa que a gente vai e sempre na tentativa e erro, então o que que aconteceu, eu aprendi com o tempo que a gente espere ele chegar, tem a parte sensorial da percepção dele se acalmar, dele se abrir, se adaptar né?”

Ao fazer o planejamento, a P14 elabora uma programação geral e realiza as atividades em grupos de alunos conforme suas dificuldades de aprendizagem e com as adaptações necessárias, fazendo a mediação nos grupos. Mas faz uma ressalva:

Participante 14 “[...] tem dias que esse trabalho dá certo, mas tem dias que o aluno autista se desregula e a dinâmica de trabalho precisa ser alterada, para atender melhor o aluno e o restante da turma”.

A professora demonstra acolher e desenvolver com afetividade o trabalho com os alunos que estão em processo de inclusão, embora sinta insegurança, aceita os desafios que lhe são designados. Acredita que o diferencial da inclusão é a acolhida do aluno e da família na escola, por todos os profissionais e alunos.

A postura acolhedora com o aluno e a família torna os pais mais parceiros e o aluno mais colaborativo. Nauiack; Minetto; Medina (2017) afirmam que é importante o professor conhecer a história do aluno, desenvolver um diálogo com a família, recebê-la na escola com serenidade e respeito, sem fazer julgamentos nem agir com preconceito.

A experiência de uma professora de quinto ano demonstra que a dificuldade maior nesta série é quando o aluno tem uma deficiência intelectual e chega com defasagens na alfabetização e em matemática, pois considera que não teve o tempo necessário para aprender o que as outras crianças tiveram, e que, portanto, necessita de mais tempo, como relata.

Participante 17: “Então você tem que ter ali ao mesmo tempo que a criança está numa determinada etapa, em termos assim de tempo oficial, tempo cronológico ela não está nessa mesma etapa, no tempo cronológico não, desculpe, no tempo cognitivo ela não está nessa mesma etapa, então ela apresenta sim muitas dificuldades, em questão de alfabetização tanto em língua portuguesa quanto em matemática, então para que a criança acompanhe as aulas é bem difícil, bem complicado”.

A professora acha que o maior desafio da educação inclusiva é desenvolver um trabalho com o aluno de inclusão que não acompanha a aprendizagem da turma nem tem a mesma maturidade emocional e trabalhar, ao mesmo tempo, com o restante da turma, dentro de uma metodologia diferenciada.

A respeito disso, Mantoan (2015) diz que para ensinar a turma toda é necessário que o professor atualize os seus conhecimentos sobre os conteúdos a serem abordados e não seja um repetidor dos livros e apostilas, é preciso saber

muito bem sobre os conteúdos para que possam ser compartilhados com os alunos de diferentes formas.

Os relatos dos professores mais experientes demonstram que as dificuldades encontradas não são muito diferentes das de outros professores que estão a menos tempo na docência. Mas esses relatos mostram, também, que, com o tempo de atuação, o professor conhece mais sobre as diferentes áreas das deficiências, as necessidades dos alunos, estratégias que mais dão resultados. São estes profissionais mais experientes que têm mais capacitação, por isso têm mais condições de fazer as intervenções.

A participante P13 trabalha dentro de uma metodologia inclusiva, ela demonstrou que todos podem aprender a conviver com as diferenças e se beneficiar. Mas para isso ela precisou ousar romper com metodologias tradicionais, como a que coloca alunos sentados em carteiras de frente para o quadro.

A insegurança também faz parte dos sentimentos de uma das professoras mais experiente, que relata esse sentimento toda vez que recebe um aluno novo de inclusão. Essa situação é compreensível, pois nenhum caso de inclusão é igual e não há uma “receita pronta”; a professora demonstra muita boa vontade e profissionalismo ao desenvolver seu trabalho. Ela utiliza como estratégia ações de acolhimento, afetividade e adequações recorrendo a trabalhos em grupo, nos quais consegue trabalhar as dificuldades de aprendizagem.

Todo aluno com deficiência é diferente. A respeito disso, Minetto (2012), concorda com a afirmação da professora de que não há uma “receita pronta para a inclusão”, pois a autora lembra que estamos discutindo diversidade, em que a individualidade é uma marca forte. O ato de reorganizar a prática inclusiva é como um grande quebra-cabeça, exige paciência, persistência, criatividade, trabalho em equipe, de modo que todas as peças encontrem seu espaço.

Há uma preocupação com a aprendizagem do aluno de inclusão nas palavras da Participante 14: “*é necessário desenvolver um olhar diferenciado e atender as necessidades desse aluno, procurando incluí-lo o tempo todo*”.

4.2.4 Discussão das experiências

A partir do relato de experiência das professoras com alunos em processo de inclusão, é possível perceber que cada uma tem uma experiência diferente, embora

haja dificuldades em comum. Algumas demonstraram ter mais facilidade do que outras em desenvolver uma metodologia inclusiva e perceber os benefícios do uso de estratégias diferenciadas para toda a turma, inclusive alguns destacam que houve crescimento profissional no contato com a inclusão. Mas a maioria dos professores encontram dificuldade em lidar com as diferentes deficiências que se apresentam nos espaços escolares, principalmente quando recebem em suas classes alunos agressivos e opositores.

As professoras também destacam, nos seus relatos, que o início do processo de inclusão é difícil devido à falta de estrutura pedagógica, de profissionais de apoio e de formação adequada; embora reconheçam que, após o período de adaptação, conseguem encontrar boas estratégias de atuação na busca de melhores resultados. Essa percepção, no entanto, varia de professor para professor.

A maioria das entrevistadas revelam que realizam adaptações individuais ou atividades diferenciadas para o aluno com deficiência, mas poucas relatam a elaboração de atividades inclusivas que envolvam a turma toda.

A respeito dessa restrição, Mantoan (2015) reforça que o trabalho individualizado com o aluno com deficiência ou diferente dos demais, não condiz com os princípios da educação inclusiva: *“Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula”* (MANTOAN, 2015, p.69).

Mantoan (2017, apud Orrú p. 45) complementa: *“A inclusão pressupõe “fazer COM o outro”, “aprender COM o outro” e não sozinho, isolado, segregado, marginalizado”*.

Algumas professoras demonstraram ter aprendido a lidar com as diferenças e ter usufruído das várias situações apresentadas, proporcionando à turma os benefícios de conviver e aceitar as diferenças. A respeito dessas aquisições, Sampaio C. e Sampaio S. (2009) sustentam que a aceitação do aluno deficiente pela turma vai depender das práticas inclusivas realizadas pelo professor, que devem valorizar o potencial desse aluno. Os autores ressaltam que:

A escola, nesta perspectiva, deve buscar consolidar o respeito às diferenças, vistas não como um obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas como fatores de enriquecimento e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles sem deficiência (Sampaio C. e Sampaio S. 2009, p. 51)

Portanto, o maior benefício da inclusão é a humanização da educação, do professor, de todos os alunos, que irão transmitir esse preceito para a sociedade, tornando-se cidadãos mais conscientes e acessíveis ao diálogo e à convivência harmoniosa e solidária.

As professoras também apontam para a importância do acolhimento, pela escola, do aluno com deficiência e de sua família, da união da equipe escolar, das formações realizadas, dos assessoramentos de profissionais especialistas, da mudança de metodologia, do apoio recebidos das equipes multidisciplinares. Elas destacam que essas ações desenvolvidas em algumas escolas são indicadores de resultados positivos no processo de inclusão.

As diferentes experiências mostram que cada professor encontra um caminho diferente para lidar com a inclusão. Como ressalta Mantoan (2015 p.87), os caminhos da inclusão não são concebidos por uma “*pedagogia generalizada*”, pois essas congelariam a identidade do professor. A educação inclusiva se fundamenta na pedagogia da diversidade, “*destinada a alunos que não se repetem*”, por isso não cabe uma educação baseada em fórmulas e padrões.

Os professores, em geral, percebem a importância da formação continuada, pois muitos demonstram o sentimento de despreparo para lidar com as questões da educação inclusiva. Minetto (2016), reforça essa compreensão assegurando que a formação é a necessidade que mais se destaca para a realização da inclusão, pois o conhecimento do professor ocorre a partir das experiências vivenciadas e da busca da transformação da prática.

Algumas professoras destacaram, entre os benefícios da educação inclusiva, a mudança de metodologia para a turma toda, o desenvolvimento da cooperação, trabalho em equipe, respeito às diferenças, socialização do aluno com deficiência com o restante da turma e benefício das atividades adaptadas para os alunos com dificuldade de aprendizagem. Sobre esse tipo de impacto, Medina; Minetto e Guimarães (2017, p. 284) asseguram: “*Ter um aluno com deficiência na escola pode ser uma oportunidade para os demais alunos também aprenderem*”. E acrescentam:

A inclusão escolar da PCD desperta a colaboração, aceitação da diferença, diminui o preconceito, gera gentileza, compreensão da limitação do outro, aprendizagem sobre como lidar com seus limites e percepção da realidade da vida (MEDINA; MINETTO; GUIMARÃES (201, p. 284)

Para perceber esses benefícios da inclusão, é preciso enfrentar os desafios e ir em busca da capacitação necessária para mudar as práticas excludentes e transformar o ambiente escolar.

No entanto, outros professores demonstraram não ver muitos benefícios, principalmente quando o aluno é agressivo. Para esses profissionais, o modelo inclusivo desgasta o professor e prejudica a turma, pois esse aluno é o foco de atenção o tempo todo. A quantidade excessiva de alunos na sala e pouco tempo para o professor desenvolver atividades adaptadas é outra queixa desse grupo.

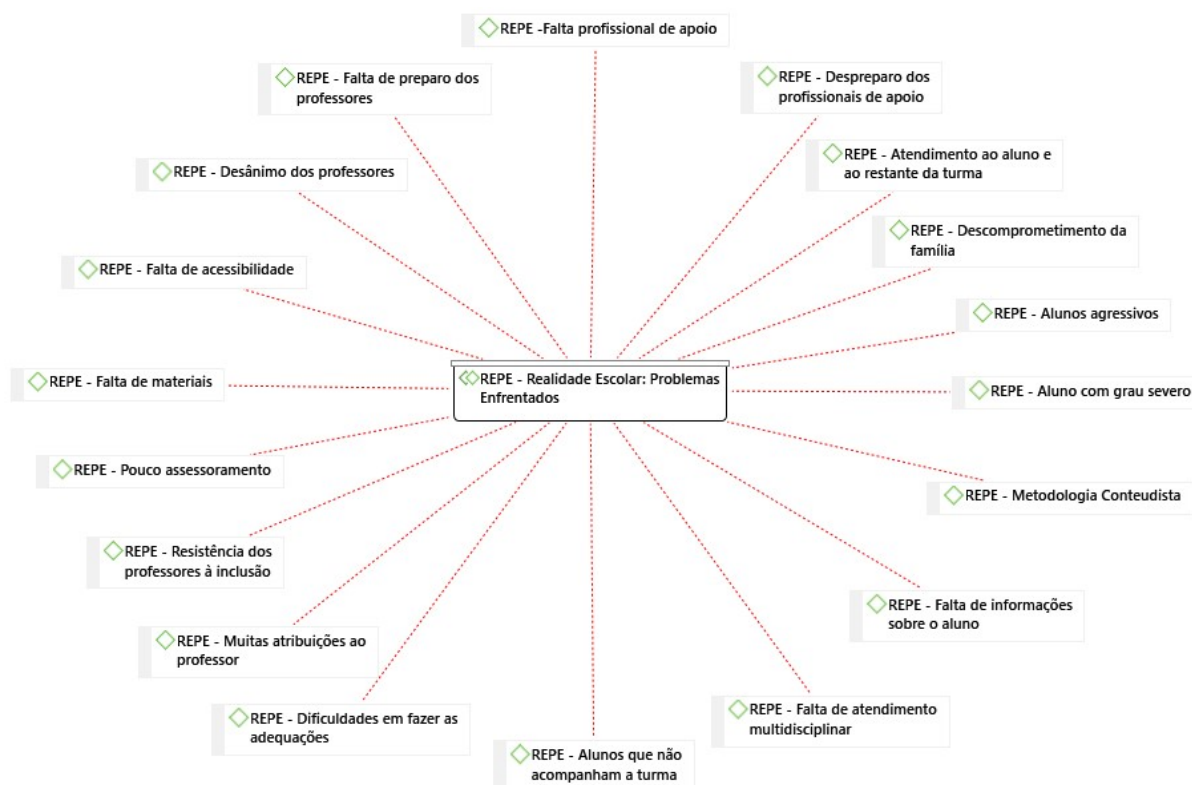
Talvez a agressividade seja um dos pontos mais delicados para os professores, por isso, nesses casos, é importante que os professores busquem diálogo com a família e realizem estudo de caso de forma interdisciplinar. Conforme Medina; Minetto e Guimarães (2017), muitos professores justificam o comportamento agressivo do aluno relacionando-o à sua deficiência e acabam se acomodando, não investigam a causa. Esse descaso é prejudicial, uma vez que esses comportamentos podem ser sinais de que algo está acontecendo e para o problema ser identificado é preciso que o professor busque as informações da família e do aluno, através de diálogo. Há também necessidade de se estabelecer objetivos comuns entre os professores que atendem esse aluno com o intuito que todos tenham a mesma condução.

Com base nos relatos de experiência, foi possível identificar que a inclusão é um conceito ainda não muito claro para a maioria dos professores. A maioria deles trabalha a inclusão de forma individualizada, limitando-se a adaptar atividades. Nas palavras de Mantoan (2015), a educação inclusiva é compreendida por muitos como apenas um direito de a PCD estudar no ensino regular, mas esse processo é mais abrangente, envolve mudança de paradigma, transformação da escola, reflexão sobre a prática, ensino para todos de forma inclusiva, visando a colaboração de um aluno com o outro.

4.3 PROBLEMAS ENFRENTADOS

A realidade escolar de inclusão da PCD, no ensino regular, apresenta vários problemas que dificultam o processo de inclusão, conforme relatado pelas professoras e exposto na figura a seguir:

Figura 5 - Problemas Enfrentados



Fonte: A autora (2020)

Ao apontar os problemas, as participantes da pesquisa evidenciam os obstáculos ao processo de inclusão enfrentados no cotidiano das escolas regulares do Município de Curitiba.

Dentre as dificuldades, a maioria das professoras apontam para as questões ligadas aos profissionais de apoio. Esses profissionais são acadêmicos de pedagogia contratados pela PMC em regime de estágio remunerado para auxiliar o professor regente na sala de aula com o/os aluno(s) em processo de inclusão. Este atendimento está previsto na LBI, no capítulo que se refere à educação, que assegura a oferta de profissionais de apoio escolar. A lei descreve o profissional de apoio desta maneira:

pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015)

As professoras relatam a demora no encaminhamento do profissional de apoio para o aluno que tem direito por lei; iniciar o ano na escola sem a presença

desse profissional, dificulta a adaptação do aluno na escola. Algumas professoras ressaltaram que falta profissional de apoio para atender todos os alunos que precisam e, nessa ausência, elas têm dificuldades de dar aula para o aluno de inclusão, que necessita de atendimento individualizado o tempo todo, e ao mesmo tempo para a turma.

A professora afirma:

Participante 1: “Hoje na rede municipal todo aluno com algo tem direito a um tutor, mas no início do ano demora bastante até acontecer a contratação desse tutor, então esse aluno acaba não tendo atendimento individualizado que ele necessita e se acontece também do tutor ficar doente faltar por algum motivo, também desestabiliza muito a rotina da sala, então naquele dia acaba que não consegue desenvolver as atividades da forma que havia sido planejado”.

Essa fala evidencia que na maioria das vezes o aluno com deficiência é trabalhado de forma individual e com o profissional de apoio, sem muita interação com a turma.

Ainda em relação profissional de apoio, houve observações quanto ao despreparo desses profissionais que, devido a isso, acabam atrapalhando o desenvolvimento das aulas, uma vez que as professoras precisam conduzi-los o tempo todo. Elas afirmam que muitas vezes os tutores são novos e inexperientes, logo, é preciso ensinar muitas coisas e, várias vezes, eles não atingem os objetivos com os estudantes. Em síntese, o trabalho acaba dobrado: além de o professor ter que se preocupar com a turma toda, tem que atender aquele estudante a que o tutor não consegue dar o apoio necessário.

Conforme o “Programa Direito Inclusivo Assegurado”, de 2018, os profissionais de apoio da PMC recebem formação continuada e são constantemente acompanhados por profissionais especializados. A função deles é a de auxiliar o aluno nas atividades tanto de higiene, alimentação e locomoção como nas atividades escolares sob a supervisão dos profissionais da instituição. (CURITIBA, 2018)

Outra questão ligada a esses profissionais está relacionada à desistência deles em seguir com o trabalho. Isso ocorre, em geral, em casos de inclusão de alunos com grau severo, situação em que os tutores consideram a tarefa muito difícil.

A LBI prevê, no capítulo IV, artigo 28, inciso XVII “oferta de profissionais de apoio” aos alunos com deficiência, quando necessário, porém não apresenta diretrizes para a prestação do serviço, ficando a encargo das redes de ensino estabelecerem os critérios para esse atendimento. Essa situação gera dúvidas entre profissionais e familiares.

Na RME de Curitiba, a oferta do profissional de apoio é avaliada pela equipe do DIAEE que atua na SME e nos núcleos regionais, também por profissionais externos que atendem os educandos e pela escola quanto a sua efetividade e continuidade. Os alunos que têm direito a esse atendimento são aqueles considerados público-alvo da educação especial, matriculados nas turmas regulares, que não realizam atividades de alimentação, higiene, comunicação, locomoção com autonomia e independência, que têm dificuldade de desenvolvimento pessoal e social. (CURITIBA, 2018).

Outro problema relatado pelas professoras está relacionado ao descomprometimento das famílias dos alunos de inclusão. Essa questão foi relatada por quatro professoras. Elas afirmam que as informações apresentadas pela família sobre o aluno de inclusão não correspondem àquelas com que a professora se depara em sala de aula. Normalmente, as dificuldades são maiores e há necessidade de uma maior avaliação e mais encaminhamentos. Elas acrescentam a falta de comprometimento e sincronização da família com a escola para garantir as condições adequadas para o professor desenvolver o trabalho com esse aluno a partir do que ele necessita.

Já outras professoras enfrentam a resistência da família em levar o aluno para os acompanhamentos específicos indicados na avaliação multidisciplinar, as famílias parecem não perceber a importância desses atendimentos. Há uma percepção de há pais com a mesma deficiência do filho.

Os problemas ligados à agressividade de alunos em processo de inclusão foram relatados por cinco professoras. Uma delas descreve situações em que seu aluno agride com mordidas, usa objetos para avançar e tenta sufocar os colegas. Às vezes brinca com alguns colegas, mas no meio da brincadeira torna-se agressivo.

A ocorrência de surtos é outra dificuldade relatada nas entrevistas. As professoras contam que quando o aluno fica nervoso, parte para agressão contra professores e colegas. “Muitas vezes o aluno quer ser o centro das atenções e não aceita quando outro colega é elogiado e não ele, se desestrutura empurrando

objetos e colegas, destruindo as atividades do outro, agride professores, há pais que já mudaram o filho da sala por causa de agressão de um aluno”, conforme relato abaixo:

Participante 3: “Já tive pais que tiraram os alunos da sala, por motivo de agressão, então tive dois ou três alunos que foram trocados de turma para não ficar na mesma sala que ele. Ele tem alguns colegas, ele brinca legal, ele consegue brincar, mas ele brinca e daí no meio da brincadeira, ele já parte para agressão. Então no começo, quando eu entrei, eu percebi que ele tinha alguns amigos, mas nesse único mês que eu fiquei, esses que eram amigos dele começaram a não querer ele na brincadeira, aí eu falei, deixe ele brincar, vocês são amigos, e ele disseram: - Não professora ele bate e já estraga a brincadeira, já desmonta tudo.”

A respeito da agressividade do aluno, Minetto (2012) sugere que é preciso usar mais estratégias emocionais do que materiais, destaca a importância do ambiente escolar estar organizado com rotinas diárias, justificando que isso acalma o aluno, pois ele já sabe o que vai acontecer. A falta de rotina pode levar à ansiedade e ao descontrole emocional.

Os problemas da prática, como afirma uma das professoras, dependem muito do tipo de deficiência. Ela consegue atuar e incluir alunos com uma deficiência mais leve, mas no caso das mais severas, como já atuou precisou de profissional de apoio e passou por três profissionais que desistiram devido às dificuldades encontradas.

A metodologia conteudista é citada por três professoras que a apontam como um fator que impede os progressos de uma educação verdadeiramente inclusiva. Os professores são cobrados para dar conta do que foi planejado, e, assim, acabam sem tempo para priorizar as questões emocionais e afetivas, tão importantes nesse processo. A dificuldade maior nas escolas com inclusão é a resistência dos professores em mudar a metodologia de trabalho, cuja visão ainda é conteudista. Portanto, esse é mais um aspecto que evidencia a necessidade de formação continuada.

Uma das professoras aponta os dias de permanência como um dos maiores problemas. Nesse dia, o aluno de inclusão é atendido por outros professores, que não criam vínculo com o aluno e, ao mesmo tempo, trabalham dentro de uma metodologia conteudista.

Participante 7: “A criança ela não consegue criar o vínculo com esse professor, daí ela já apresenta uma série de problemas nesse sentido, sentido de permanência. Porque troca professor, entra outro, o professor quer só trabalhar conteúdo, conteúdo, conteúdo, não tem aquele tempo para trabalhar com aquela ação com a criança, então são “n” situações.”

Conforme Nóvoa (2011), a educação atual enfrenta muitos problemas por ser pautada numa educação tradicional, de transmissão de conteúdo, é preciso buscar novas formas de relacionamento dos professores com os alunos, com os pais e com a sociedade, partindo do seu ponto de vista pessoal, social e educacional. É necessária uma nova atitude que alinhe o pensamento pedagógico às questões da contemporaneidade, que considere as transformações pelas quais a escola passou: ao ampliar seu público, ampliou também os problemas a enfrentar. É necessário adotar o diálogo nas ações escolares.

A falta de informações sobre o aluno e a falta dos atendimentos da equipe multidisciplinar são apontadas por quatro professoras. Elas ressaltam a importância de o professor saber mais sobre as dificuldades e necessidades de intervenções; para elas, essas informações facilitariam o processo de reorganização curricular, de adequação metodológica e planejamento de ações, bem como os atendimentos da equipe multidisciplinar, que são essenciais para o progresso dos alunos de inclusão.

Essas professoras são unânimes ao relatar que não chega com antecedência para o professor um laudo com informações sobre o aluno que necessita de maior avaliação e encaminhamentos. Observam que os laudos demoram para serem concluídos, praticamente o ano todo, por causa disso, o aluno não é atendido da forma mais adequada, conforme os apoios e encaminhamentos indicados, pois a partir dessa avaliação ele passa a ter direito aos apoios destinados aos alunos de inclusão. Essas colocações referentes à necessidade de se ter um laudo do aluno em processo de inclusão denota o modelo médico instalada nas práticas das escolas regulares.

A respeito de os professores buscarem no diagnóstico as respostas sobre as dificuldades dos alunos, Sampaio C. e Sampaio S. (2017, p.80) assim se colocam:

“O apelo ao diagnóstico médico e/ou psicológico atesta que a dificuldade de aprendizagem é da criança, isto é, não está relacionada com uma possível “deficiência” na capacidade de “ensinagem” do professor”.

Nas palavras das autoras, há de se tomar cuidado com os efeitos rotuladores dos diagnósticos, que tiram a responsabilidade do professor com relação à

dificuldade do aluno e interferem nessa relação, dessa forma justificam que a falta de progresso está no aluno e não no ensino realizado.

Uma das professoras afirma que os professores encaminham para a avaliação os alunos que demonstram dificuldades bem significativas nas áreas do desenvolvimento, fatores que dificultam sua aprendizagem.

Os CMAEEs, assim como colocam algumas professoras, fazem a avaliação com sua equipe multiprofissional e direciona os encaminhamentos para se manter na inclusão ou ser direcionado para uma classe especial ou escola especializada.

Já uma das participantes relata que a prefeitura desfez parcerias com locais para onde os alunos eram encaminhados para os atendimentos das equipes multidisciplinares ligadas à saúde e educação. Desse modo, os alunos passaram a depender do atendimento nos postos de saúde, o que acarretou filas de espera, o que os deixou sem esses atendimentos o ano inteiro.

Essa falta de atendimento, conforme dito pela professora, atrapalha o desenvolvimento escolar, nos casos de inclusão, a escola precisa dos serviços de apoio prestados pelas equipes multidisciplinares: fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatra, pedagogia especializada, reeducadora visual etc. A respeito dessa situação, uma das professoras assim se coloca:

Participante P16: “[...] tem muita cobrança na educação com relação a aprendizagem dessa criança e a gente não tem muito suporte técnico para poder auxiliar essa criança ao seu desenvolvimento completo na escola”.

Com relação às avaliações dos alunos encaminhados pelas escolas, outra professora relata que a PMC tem equipes multidisciplinares que avaliam os alunos com alguma necessidade especial, em unidades da prefeitura e centros conveniados. Avaliam, fazem os atendimentos especializados e realizam orientações aos professores e aos familiares, nas escolas regulares, quanto aos encaminhamentos, à postura e ao direcionamento indicados. Esses encaminhamentos foram relatados pelos demais professores cujos alunos, após um período em inclusão, foram encaminhados para escola especial.

Uma das professoras ressalta que as avaliações indicam se o aluno deverá estudar numa sala regular de inclusão, classe especial, escola especializada, ou necessita participar no contraturno das salas de recurso ou multifuncional. O aluno avaliado com laudo tem direito a um profissional de apoio, quando encaminhado para sala regular. Conforme já foi mencionado anteriormente, o laudo não pode ser

considerado condição para o acesso à educação e atendimentos necessários, ele só serve para complementar as informações sobre o aluno, não pode ser obrigatório (NOTA TÉCNICA 04/2014).

A dificuldade do aluno em acompanhar a turma não foi citada pela maioria dos professores como principal problema, embora quase todas as professoras tenham em suas classes alunos com dificuldades acadêmicas. No entanto, foi mencionada por uma professora que atua com um aluno com grau severo e demonstra mais estímulos pela turma do pré-escolar e não pelo segundo ano, nível em que está inserido. Outra professora, que atua com quinto ano, constata que seu aluno de inclusão não tem condições acadêmicas de acompanhar a turma. Nas palavras da professora:

Participante 7: “Então você tem que ter ali ao mesmo tempo que a criança está numa determinada etapa, em termos assim de tempo oficial, tempo cronológico ela não está nessa mesma etapa, no tempo cronológico não, desculpe, no tempo cognitivo ela não está nessa mesma etapa, então ela apresenta sim muitas dificuldades, em questão de alfabetização tanto em língua portuguesa quanto em matemática, então para que a criança acompanhe as aulas é bem difícil, bem complicado”.

A professora relata que já presenciou vários casos assim dentro das escolas em que atuou. Diante dessa situação, muitos familiares acabam matriculando seus filhos nas escolas especiais, antes da conclusão do quinto ano.

Essa situação leva a reflexão sobre o que é, de fato, inclusão. Como fazer? E Para quem? Nas palavras de Mantoan (2015), a inclusão é estar com todos, conviver, compartilhar, trocar. A inclusão deve ser para todos sem distinção. O professor deve trabalhar o mesmo conteúdo com todos, mas cada um dá as respostas conforme suas potencialidades, pois, na inclusão, o ensino não tem que ser nivelado, nenhum aluno tem que “seguir a turma”, cada um faz e dá as respostas conforme sua capacidade.

Dessa forma, o ensino não pode ser padronizado, com respostas já esperadas pelo professor e dadas pelo aluno de forma decorada, ou em que todos tem que dar as mesmas respostas. A continuidade do ensino homogêneo leva à exclusão escolar e à segregação. Portanto, a avaliação não deve ocorrer por meio de provas, mas a partir de diferentes oportunidades dadas ao aluno em demonstrar o que ele aprendeu com relação ao conteúdo trabalhado.

Alguns alunos de inclusão não são retidos, pela equipe da escola considerar que os benefícios da aprovação serão maiores no próximo ano. A retenção, quando ocorre, é no terceiro e quintos anos. A respeito disso, outra professora relata que o aluno de inclusão pode ser retido uma vez no final do primeiro e segundo ciclo. Quando o aluno não apresenta progressos para passar de ano/série e já foi retido uma vez, então é solicitada uma nova avaliação da equipe multidisciplinar, a equipe avalia se é o caso de o aluno se manter na inclusão no próximo ano/série ou ser encaminhado para classe especial, ou escola especializada.

A dificuldade em fazer as adequações das atividades e as muitas atribuições do professor foram colocadas por quatro professoras. Elas relatam a dificuldade em fazer as adequações necessárias nas aulas de Educação Física, pois possuem uma diversidade muito grande dentro da sala de aula; além dos alunos de inclusão, há aqueles com grandes dificuldades de aprendizagem. Não há tempo de realizar as várias adequações para a turma, as horas de permanência são insuficientes. Segue o relato:

Participante 6: Eu preciso que alguém também me acompanhe ali para me ajudar a descobrir o que fazer com esse aluno. A gente não pode cobrar do professor que ele sozinho diante já de uma carga exaustiva de trabalho, porque as correções, as preparações exigem muito mais do que nosso dia de permanência, muito mais. Então assim, a gente tem já uma carga super pesada de trabalho físico, né, por estar corrigindo e fazendo, e emocional porque quando eu entrei nessa escola, por exemplo, os primeiros seis meses eu fiquei doente oito vezes por questões emocionais. Porque assim, eu não conseguia ajudar os meus alunos e eu não sabia mais o que fazer para ajudar meus alunos e esse estresse me pegou de uma forma que pegou meu físico, então a gente tem uma carga física e emocional, a gente tem uma carga de cobrança social absurda e a gente tem uma remuneração que não bate com todas essas cobranças, com tudo que a gente faz e com tudo o que a gente trabalha.

O desabafo da professora é um entre outros vivenciados durante as entrevistas, os problemas relacionados à inclusão se somam aos outros enfrentados no cotidiano escolar.

A resistência dos professores com relação à inclusão da PCD no ensino regular também foi um problema citado por quatro professoras, que percebem as dificuldades de muitos professores em aceitar o aluno de inclusão, de trabalhar as diferenças entre os alunos e criar um vínculo afetivo, relata que: “ainda tem aquela coisa de que o lugar dessa criança é na escola especial” (P7).

Com relação a isso, o encaminhamento do aluno para a classe ou escola especial seria, nas palavras de Mantoan (2015), uma “válvula de escape” pela qual se dá continuidade à discriminação de alunos que não se adaptam à escola comum. Nas palavras da autora:

É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e (tendo ou não algum tipo de deficiência) para os programas de reforço e aceleração (MANTOAN, 2015, p.33).

Mantoan (2015) afirma, ainda, que é mais fácil passar para os especialistas o que o professor não dá conta, dessa forma, a dificuldade do professor não aparece e sim a do aluno com deficiência.

Alguns professores explicitam que é necessário lidar na escola com as atitudes dos colegas que agem com preconceito com relação aos alunos deficientes, constata-se uma resistência à inclusão, principalmente dos professores que estão há mais tempo na prefeitura e afirmam que essa rejeição ocorre por parte dos professores e dos alunos.

Com relação, ainda, à resistência dos profissionais, várias professoras percebem que ela está ligada a outros problemas como o despreparo dos profissionais, à falta de materiais, ao pouco assessoramento, à falta de acessibilidade e à insegurança nos encaminhamentos metodológicos. Estas dificuldades provocariam desânimo em lidar com a inclusão.

A falta de preparo dos professores foi citada por algumas professoras que relatam a dificuldade dos professores regentes, corretores e de outras disciplinas que cobrem as horas de permanência do professor regente. Elas sentem necessidade de formação, baseada nos problemas da prática, dizem que a formação que já fizeram não é o suficiente e relatam que ainda não tiveram oportunidade de realizar um curso de formação para a educação inclusiva. A formação demonstra ser uma preocupação dos professores, como aponta esta declaração:

Participante 1: eu sinto também muita fragilidade em relação a minha formação mesmo, enquanto pedagoga habilitada pra trabalhar com os anos iniciais no ensino fundamental, mas sem essa formação específica da forma como trabalhar com o aluno de inclusão especificamente. Eu acabo desenvolvendo meu trabalho assim, baseado nos estudos pessoais mesmo que eu mesma busco, na experiência, na troca com outros professores, mas em momento algum nós recebemos alguma preparação anterior a inclusão desse aluno.

Esta professora que se sente despreparada já participou de um curso de formação para a educação inclusiva. Diante disso, é notório que não tem sido suficiente para a atuação de forma a garantir os direitos do aluno.

Os problemas mencionados pelas participantes da pesquisa vão além da falta de capacitação de professores, mas cabe ressaltar que através dos cursos de formação continuada os problemas podem ser discutidos e em conjunto serem enfrentados, visando a busca de resolução no coletivo.

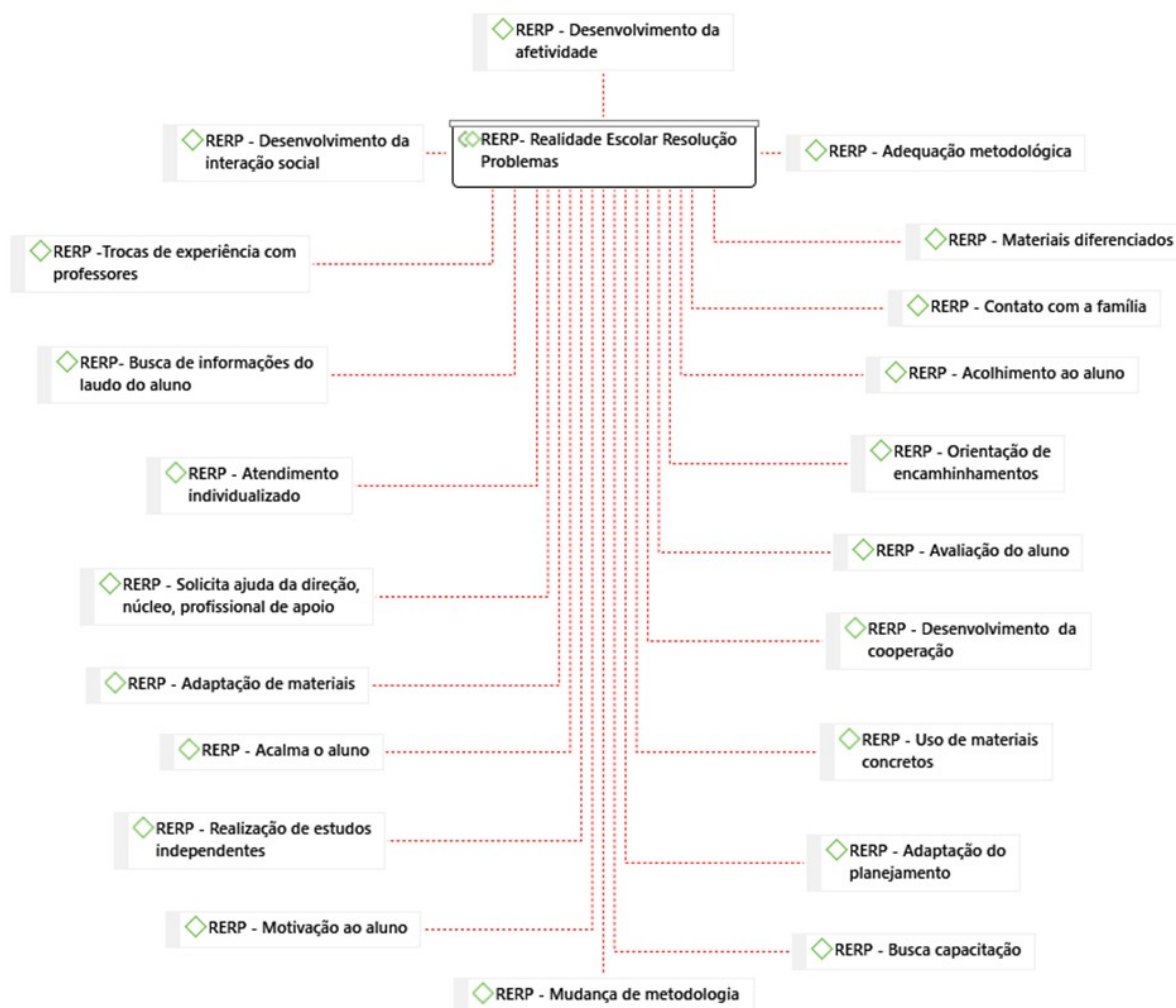
Ao identificar os obstáculos, enfrentados pelos professores, que dificultam o processo de inclusão, podemos propor alternativas mais eficientes de intervenção na formação de professores, buscando ideias que provoquem transformações reais no saber, ser e fazer do professor. (MINETTO, 2012, p.43)

O apoio de que a educação inclusiva necessita é o que leva ao questionamento, à procura de soluções dos problemas, ao diálogo entre professores, à análise de alternativas às práticas tradicionais que resistem nas escolas. (RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. 2012).

4.4 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

As professoras entrevistadas apontaram os problemas enfrentados, mas também a forma como têm resolvido esses problemas. Destaco, na figura a seguir, as resoluções apontadas pelas entrevistadas.

Figura 6 - Resolução de Problemas



Fonte: A autora (2020).

Diante das diversas maneiras encontradas para resolver os problemas da prática que envolvem a educação inclusiva, uma das ações mais mencionada pelas professoras foi a mudança de metodologia utilizada por seis professoras.

Quando a profissional de apoio do aluno de inclusão falta, uma das professoras acaba mudando a atividade desse dia, realiza brincadeiras e atividades diferenciadas para poder dar atenção tanto para o aluno de inclusão como não prejudicar o restante da turma. Já na educação física, as professoras realizam jogos cooperativos em grupos, fazendo com que um ajude o outro e todos realizem a atividade. Essa iniciativa beneficiou todos os alunos de inclusão e outros alunos com algum tipo de dificuldade.

Com relação ao profissional de apoio, ressalta Minetto (2012), é necessário um certo cuidado: o aluno com deficiência não pode acabar se tornando dependente

desse apoio e perder sua autonomia. Também, alerta o professor, não se pode deixar sobre o tutor (profissional de apoio) a responsabilidade total sobre esse aluno.

Outra professora mudou sua metodologia quando passou a investigar melhor a família do aluno. Ela identificou as maiores dificuldades, fez uma avaliação baseada nos testes de Piaget, avaliou o nível de desenvolvimento do aluno. Ao apresentar os resultados, fez um trabalho de convencimento com a família para se investigasse melhor a criança. Essa família seguiu as orientações, levou a criança ao neurologista e o aluno foi diagnosticado com autismo e síndrome de Down.

Conforme Minetto (2012), é importante deixar claro para a família a metodologia adotada e solicitar apoio dela quando achar necessário. A autora também alerta, porém, para que o professor não se prenda ao diagnóstico do aluno com deficiência, e, sim, busque olhar para as possibilidades de aprendizagem, acreditando que ele pode se desenvolver apesar de suas limitações.

Nesse sentido, uma das professoras busca atividades diferenciadas para a turma, práticas que os alunos em geral desenvolvam com mais autonomia para que ela possa dar atenção ao aluno de inclusão e acompanhar a evolução das atividades adaptadas.

Na busca de desenvolver metodologias diferenciadas, outra professora realizou pesquisas e observou que teve bons resultados quando adotou atividades a partir de estações de trabalho. Nesse tipo de atividade, todos os alunos se engajam, pois uma é diferente da outra, a professora consegue fazer uma estação voltada para que os alunos de inclusão se sintam incluídos dentro das adequações necessárias. Realiza atividades com jogos pedagógicos, envolvendo os conteúdos trabalhados em todas as disciplinas com objetivos claros; em sua prática, utiliza materiais concretos de acordo com a experiência adquirida por meio da metodologia montessoriana.

Uma das professoras adaptou uma metodologia inclusiva para a turma toda do pré-escolar, ela passou a fazer atividades que envolviam trocas de materiais entre todos os alunos, brincadeiras de imaginação, atividades em que cada um poderia dar uma resposta diferente. Durante as aulas, utilizava outros espaços da escola para realizar as atividades, como no pátio, ao ar livre.

Nas aulas de Arte, uma professora demonstrou que mudou sua metodologia inclusiva, relata que “cada aluno poderia escolher à sua maneira de realizar a atividade, por meio de desenhos, gestos, expressões corporais, música dança”.

Dessa forma, a professora relata que incluía todos e cada um dava sua resposta conforme suas possibilidades.

Algumas professoras haviam citado, entre os problemas enfrentados, a dificuldade em relação à metodologia conteudista. Ao apontarem essa limitação, buscaram outras estratégias, pois percorreram caminhos de uma educação inclusiva baseada na cooperação entre os alunos, por meio de atividades desenvolvidas no coletivo, procurando atender às necessidades de cada um e estimulando a aceitação das diferenças.

Outra das soluções mais citadas por seis professoras para solucionar os problemas foi a realização de mais atividades contando com a família. Elas procuram desenvolver um vínculo, acolhem as famílias na escola, orientam quanto aos direcionamentos, tentam fazer com que compreendam as necessidades do aluno e a importância dos atendimentos multidisciplinares para o seu desenvolvimento escolar.

Nessa busca de estabelecer vínculo com a família, a fim de comprometê-la, também, com a educação da criança, uma das professoras pediu que a família acompanhasse o filho nas atividades em sala, até que profissional de apoio fosse designado. Já outras professoras colocam que às vezes a família dificulta o trabalho com o aluno, principalmente quando este necessita de atendimentos fora da escola, por isso reforçam a necessidade do estabelecimento de vínculo com a família:

Participante 18: a gente precisa estar sempre acolhendo essa família, explicando, tendo paciência, porque muitas vezes dependendo da deficiência né ou da dificuldade da criança ou se uma síndrome, às vezes o pai também tem né, aquela vamos supor um autista as vezes o pai também é autista a gente tem que olhar para esse pai dessa forma, é, auxiliando, senso acolhedor, explicando que é uma caminhada que vamos todos juntos, que a gente vai conseguir superar, eu vejo dessa forma.

Conforme Minetto (2012), é necessário criar um ambiente acolhedor, considerando os aspectos emocionais de professores, aluno e pais, o respeito às diferenças, a cooperação, a amizade fortalecem as relações e diminuem os conflitos.

Para desenvolver melhor os encaminhamentos realizados com os alunos de inclusão, conforme ressaltam algumas professoras entrevistadas, é necessário o conhecimento das informações contidas nos laudos desses alunos, pois direcionam melhor a realização das adequações.

A respeito do diagnóstico, Mantoan (2017 apud Orrú) assume uma postura crítica e elenca seus efeitos nocivos: ele rotula, nomeia, classifica, produz linhas identitárias fixas e estáveis, menosprezando o sujeito pelas suas diferenças, acaba sendo um dispositivo para a segregação do aluno.

As adequações metodológicas foram mencionadas por cinco professoras, na resolução dos problemas da prática, que são unânimes ao dizer que realizam as adaptações das atividades de acordo com as necessidades e possibilidades do aluno de inclusão. Seguem dois relatos que representam como têm sido realizadas as adequações metodológicas, que visam uma educação inclusiva.

Participante 6: “Bem, eu busco sempre por meio de pesquisa, especialmente, trazer diferentes metodologias e diferentes formas, então algumas coisas que eu tenho visto que tem dado bons resultados é fazer estações de trabalho, eles gostam muito, eles se engajam e daí eu consigo fazer uma estação que seja mais voltada para eles e eles não se sentem excluídos, porque, óbvio, eles percebem que o trabalho deles é diferente do trabalho dos outros e eles gostam de estar integrados, então por meio de estações extras de trabalho eu consegui que eles estejam mais integrados”.

Participante 8: É, então, que nem eu falei, a minha parte eu tento fazer, né, eu sempre vou pro lado assim “Ah, ele não quer fazer isso, não quer registrar, então tá bom, então vamos lá, eu te ajudo com o registro e você faz um desenho sobre aquilo” pra criança não deixar de fazer a atividade que está sendo proposta. Então eu sempre tento fazer com que ele participe daquilo que eu tô propondo e não fique sem fazer nada.

Esses dois exemplos de metodologia adotada são bastante representativos do que acontece com a maioria dos casos citados pelos professores, em que a condução metodológica é bem variável de um professor para o outro. Na primeira citação, a P6 demonstra uma preocupação em não excluir o aluno, o professor trabalha de forma diferenciada com toda a turma. Já na segunda, a P8 preocupa-se com a adequação da atividade e propõe sua realização de forma individualizada.

Conforme Rodrigues (2012), há diferentes formas de organizar as atividades. O professor pode adequá-las para o aluno realizá-las sozinho, independentemente do que os outros estejam executando; ou pode deixar que cada um trabalhe individualmente e estabelecer relações de competições entre eles; ou pode, ainda, organizar atividades colaborativas, realizadas em pequenas equipes de trabalho em que um ajuda o outro e só se atinge o objetivo proposto quando todos conseguem realizar a atividade.

A organização de uma adequação metodológica baseada na colaboração entre os alunos representa a melhor maneira de se implantar a educação inclusiva nas escolas, mas é necessário, conforme Rodrigues (2012):

[...] passar de uma organização individualista para ou competitiva a uma organização colaborativa supõe a realização de mudanças organizacionais muito importantes, que levam muito tempo e requerem muito esforço por parte do professor ou da professora, ou do agrupamento de escolas que as queira levar a cabo. (RODRIGUES, 2012, P. 54).

Atingir esse tipo de organização de aprendizagem, segundo o autor, exige mudança efetiva, um trabalho constante, não que se efetue apenas eventualmente.

O desenvolvimento da afetividade é utilizado como estratégia por duas professoras. Uma delas busca amenizar os conflitos destacando o aluno de forma positiva, porém relata que essa estratégia resolve temporariamente. Ocorre de o aluno não aceitar que outro seja elogiado e não ele e parte para a agressão. A outra procura estimular a interação social dos alunos de inclusão para que se sintam pertencentes no grupo, busca desenvolver vínculo afetivo. A respeito disso Minetto (2012) alerta:

Se o aluno apresenta um problema de comportamento, os recursos que o professor precisará utilizar são muito mais emocionais do que materiais. Organizar a sala e todo o contexto escolar de forma a oferecer segurança para todas as crianças. (MINETTO, 2012, p.123).

A autora ressalta a importância de o ambiente escolar estar organizado com rotinas diárias, isso acalma o aluno. A antecipação evita a ansiedade e o descontrole emocional.

Algumas professoras utilizam como estratégia acolher e acalmar o aluno.-Elas relatam que conversam e valorizam os pequenos passos, levam todos a identificar o esforço de um colega que tem uma dificuldade motora, desenvolvem ações de sensibilização e cooperação uns com os outros, por meio de atividades esportivas. Diante de uma crise de desordem emocional, procuram conversar com o aluno, tirar do ambiente de sala até que ele se acalme e tratam com naturalidade a situação para não tornar o problema maior. Também procuram adaptar o planejamento do dia.

Essa postura das professoras de acalmar o aluno e levá-lo para um ambiente tranquilo é o melhor caminho, conforme Minetto (2012), o professor precisa manter a

calma, ser paciente e respeitar o tempo do aluno, não é uma tarefa fácil, nem para o professor nem para o aluno.

Com relação ao desenvolvimento de atividades cooperativas, duas professoras, ambas de educação física, trabalham com atividades que exigem cooperação e não estimulam competição. Relato do desenvolvimento dessas atividades:

Participante 2: trabalho jogos tradicionais, as brincadeiras tradicionais e elas trabalham a cooperação, elas colocam às vezes duas crianças né, uma segurando a outra, então o que antes umas queriam ali competir uma com a outra, se colocam uma ajudando a outra, né aquela que tem medo com a outra que já sabe um pouquinho mais, transmitindo “ó, você consegue, faz isso, faz aquilo”, sabe? Então a gente consegue, algumas, alguns avanços, né, através dessas atividades cooperativas e que não visem o melhor ou o aquele que se sai mais, é, que faz mais pontos ou que ganha, o que faz mais gols por exemplo. Isso daí acaba atingindo todas as crianças né, as que têm alguma necessidade como eu falei, quanto as que não tem, que são tímidas ou que não tem um bom desempenho físico ali para determinada atividade.

A respeito da atitude de cooperação na escola, Minetto (2012) ressalta que:

É fundamental reconhecer as relações afetivas que se estabelecem no contexto escolar como fundamentais para organizar a escola de forma cooperativa e menos competitiva, valorizando a amizade e o respeito às diferenças. (MINETTO, 2012, p. 61)

Conforme os relatos das professoras, o desenvolvimento de projetos inclusivos na educação física vai ao encontro do que preconiza a educação inclusiva defendida pelos autores da área. Nessa perspectiva, a educação inclusiva pressupõe um desafio diário do desenvolvimento da cooperação, colaboração, aceitação das diferenças entre todos os alunos da classe.

Os materiais diferenciados e o uso de materiais concretos foram mencionados por três professoras que buscam esses recursos por acreditarem que proporcionam resultados positivos aos alunos de inclusão. Uma delas tenta intermediar e atender os alunos de forma individualizada, com materiais diferenciados. Já outra relata que muitas vezes compra material com seus próprios recursos, pois acredita que o material apropriado faz a diferença.

A troca de experiência foi mencionada por três professoras, uma delas, professora iniciante, conta que quando chegou à escola recebeu apoio para resolver suas dificuldades a partir da troca de experiência com uma professora mais experiente da escola. Outra professora repassa para os professores de área as

informações do laudo desse aluno e interage com eles. E uma outra, ainda, troca experiência com a professora especialista da sala multifuncional.

Esse exercício de trocar experiência, com diferentes profissionais, professores, especialistas da área da educação e da saúde, conforme Medina; Minetto e Guimarães (2017), “enriquece o trabalho e favorece o atendimento desse aluno na escola”.

O assessoramento oferecido por professores especialistas na educação especial, que atuam em salas de recursos, salas multifuncionais, na secretaria da educação no departamento de inclusão e nos núcleos regionais são mencionados por algumas professoras como um apoio importante na busca de solução de problemas. Uma vez que esses profissionais orientam os encaminhamentos necessários com os alunos com deficiência e auxiliam a realização das adequações metodológicas necessárias. Uma das professoras relata que tem sido importante o assessoramento recebido por uma professora de sala multifuncional que realiza reuniões com as professoras com relação às orientações e encaminhamentos para os casos de alunos de inclusão da escola. Já outra professora afirma que a partir do momento que passou a receber o assessoramento da equipe do DIAEE, desenvolve melhor seu trabalho com os alunos.

O assessoramento do professor especialista contribui com o processo de inclusão, pois esse profissional tem anos de conhecimento prático, que se associam a cursos de formação em pós-graduação e cursos de formação continuada. Sua prática permite lidar melhor com as especificidades da PCD, essa condição possibilita adaptações metodológicas e estratégias psicológicas de acordo com as características comportamentais específicas de cada tipo de deficiência. (RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. 2012)

Na busca de solucionar os problemas, algumas professoras procuram ajuda da equipe diretiva e pedagógica. Quando percebem a necessidade do aluno, já solicitam o apoio de uma tutora e, se a direção não oferece suporte necessário, solicitam ajuda do núcleo. Além disso, realizam um trabalho de conscientização dos demais alunos sobre a importância da ajuda de todos para o processo de inclusão desse aluno.

Trilhando no caminho da educação inclusiva com vários alunos com deficiências que já passaram pelos seus cuidados, percebi que algumas professoras realizam pesquisas e capacitações para auxiliar sua prática, por conta própria, pois

percebem que cada aluno tem uma situação diferente que precisa ser compreendida. Essas profissionais também recorrem aos materiais estudados na busca de conhecimento teórico diante de uma situação problema.

É bastante evidente a busca, por parte de algumas professoras, pela própria formação, há uma preocupação clara em solucionar os problemas da prática. Dessa forma, transformam-se em protagonistas da ação, tornando-se responsáveis pela sua própria formação (IBERNON, 2009).

4.5 INCLUSÃO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Durante as entrevistas, perguntou-se aos professores como tem sido realizada a inclusão nas escolas em que atuam. Essa questão trouxe relatos dos professores que demonstram que esse processo tem ocorrido de maneira bem diferente de uma escola para a outra e de um professor para outro. Há escolas que estão caminhando de forma mais efetiva, mas a maioria caminha com muitas dificuldades.

Nesse contexto, algumas professoras relatam que, na escola onde trabalham, a inclusão tem tido progressos, os professores têm conhecimentos sobre as questões que envolvem a inclusão de maneira bem aprofundada, realizadas através das formações na área, tanto por conta própria e quanto através dos cursos da prefeitura. O processo inclusivo tem tido uma boa aceitação por parte dos professores e da escola em geral e, quando ocorre uma situação diferenciada, envolvendo questões comportamentais, todos se ajudam, demonstram preocupação em fazer com que todos os alunos sintam incluídos em diferentes atividades desenvolvidas no espaço escolar. Também se estende esse olhar de educação inclusiva para a aceitação de outras diversidades no espaço escolar, como a acolhida aos alunos estrangeiros.

Em algumas escolas, os professores são comunicados pela direção com antecedência quando irão receber esses alunos, passam as informações necessárias, compram todo o material adaptado necessário para esse aluno. Já em outra escola não há esse tipo de trabalho, que, segundo as professoras, faz toda a diferença no processo de inclusão.

Uma das professoras conta que quando chega um aluno de inclusão na escola há uma reunião, incluindo a família, com troca de informação sobre o aluno,

sobre seu laudo, sobre os atendimentos que já realiza. A professora relata que tenta acompanhar o máximo possível o trabalho com o aluno de forma individualizada, assim como acompanhar o profissional de apoio. Também há um esforço grande da equipe escolar, segundo o relato, para incluir o aluno. Mas isso não ocorre com todos os professores da escola, muitos têm dificuldade de aceitar o processo de educação inclusiva.

Em algumas escolas ocorre uma proximidade grande com as famílias, com acolhimento e integração, o contato é constante. A escola procura encaminhamentos de especialistas, além dos que a PMC oferece. Já em outras escolas, o acolhimento realizado é mais com o aluno, sem tanta interação com a família, apenas os pais interessados estabelecem esse vínculo.

Em outra escola há uma preocupação com a acessibilidade, há rampas, bebedouro e banheiro adaptado, também acolhem o aluno. Entretanto, dentro da sala há alunos de inclusão sem acompanhamento do profissional de apoio; esse amparo é ofertado mais para aqueles que têm problemas comportamentais, por exemplo, “tem dois irmãos autistas na sala, um reforça o comportamento do outro, com gritos, rebeldia, fogem da sala”, esses alunos dispõem de tutora. Mas quando o aluno apresenta apenas questões relacionadas à aprendizagem, não é disponibilizado tutor. A escola somente orienta que esses alunos precisam do concreto, atividades adaptadas e acompanhamento individualizado.

Além da diferença de inclusão de uma escola para a outra, também ocorre de professor para professor, assim como afirmam algumas professoras “o professor faz a diferença e a vontade de realmente incluir varia de um para o outro”.

Em algumas escolas, os professores têm atitudes mais abertas para as sugestões de estratégias diferenciadas com os alunos de inclusão e para a troca de experiências que deram certo com determinados alunos. Já outros professores têm mais dificuldade em realizar a adequação metodológica de acordo com a série e com as atividades realizadas pela turma, acabam fazendo atividades mecânicas, fora do contexto em que os demais alunos da sala se encontram.

Alguns professores desenvolvem a inclusão de forma coletiva, trabalhando a turma toda de forma cooperativa. Nessa perspectiva, os alunos com deficiência participam das atividades no coletivo ou em grupos menores, os professores fazem as adequações dentro do contexto coletivo, buscando atender as especificidades de cada um nas dificuldades apresentadas. Mas a maioria das entrevistadas

demonstraram trabalhar com adaptações individuais para os alunos com deficiência, eles são trabalhados isoladamente.

Esse panorama das instituições pesquisadas reforça a reflexão de que muitas escolas precisam mudar com urgência suas concepções de educação, as metodologias adotadas e a organização do ensino ministrado para atender a todos de forma inclusiva (MINETTO, 2012).

A organização de uma escola realmente inclusiva está retratada no seu currículo e na estrutura do projeto político-pedagógico, (PPP) que deve ultrapassar a mera elaboração de planos e exigências burocráticas (MINETTO, 2012, p.56)

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) representa a identidade da escola e deve atender às necessidades de seus sujeitos, que estão todos na escola, apresentando uma grande diversidade que precisa ser acolhida, trabalhada e incluída. Mas isso não tem ocorrido na maioria das escolas.

Alguns professores fizeram relatos em que é perceptível que a inclusão passa a ser uma forma de exclusão do aluno com deficiência no espaço escolar. Elas já presenciaram casos em que o aluno só estava no espaço físico, sentado numa carteira no canto da sala, separada para ele e para sua tutora, muitas vezes brincando e desenhando sem nenhuma proposta de atividade inclusiva com o restante da turma. Essas entrevistadas consideram que a escola tem dificuldade de aceitar a inclusão, que aceitam os alunos porque não têm outra opção, pois o aceite é obrigatório. Essa negação dificulta o processo, pois sobrecarrega todos no espaço escolar. Elas também se queixam da diversidade de currículos e metodologias adaptadas de que precisam dar conta em sala de aula.

As professoras abordaram diferentes organizações nas escolas para tentar atender aos preceitos de uma educação inclusiva, algumas instituições demonstram estar mais organizadas, outras dão continuidade à educação tradicional, com práticas dissociadas da realidade que mais excluem do que incluem.

A educação inclusiva também depende do esforço e dedicação dos professores, uns desenvolvem um bom trabalho e apresentam resultados, mas a maioria realiza um trabalho segregado, dentro da sala de aula. O que reforça a importância em investir em formação continuada para professor.

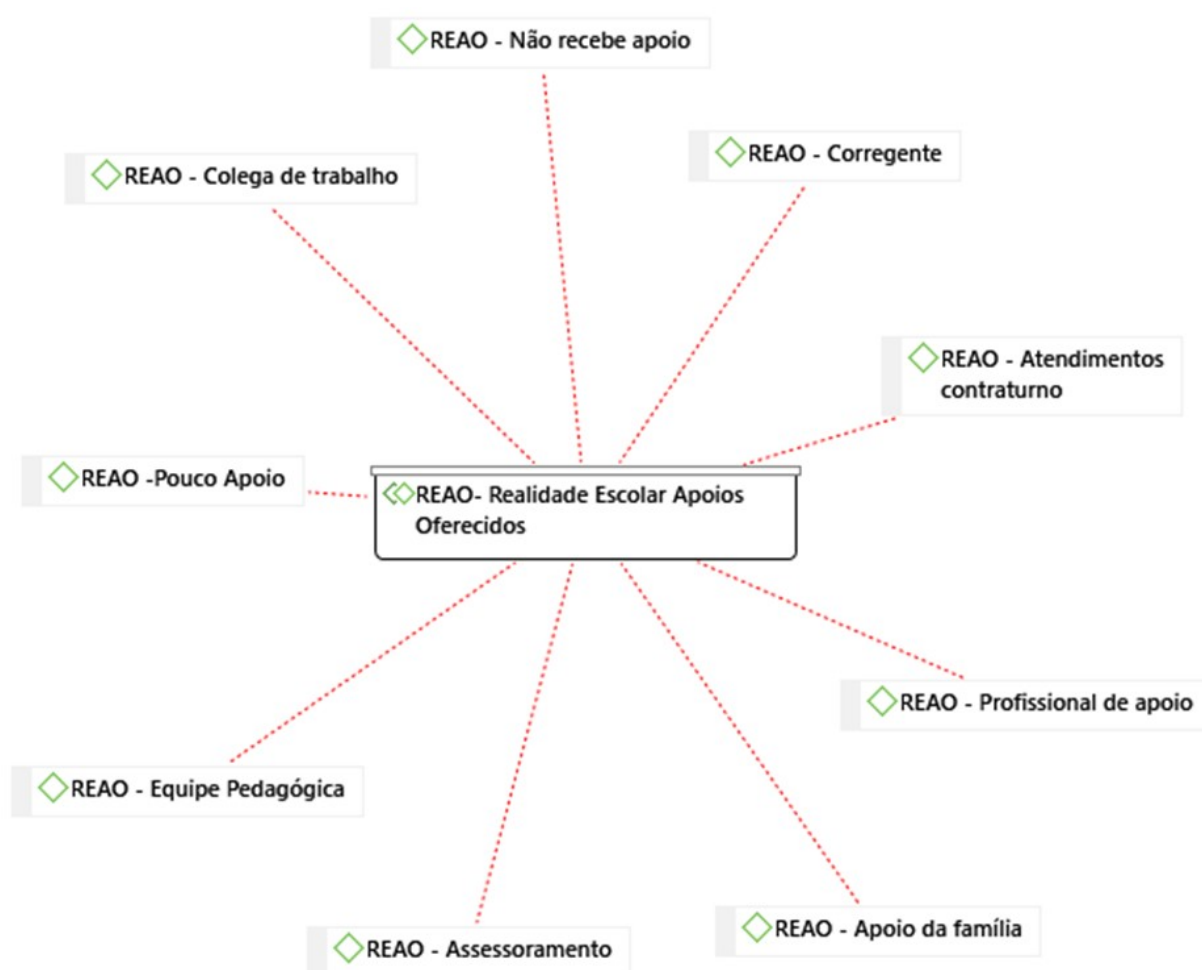
Para efetivar a inclusão, segundo Mantoan (2015), é necessário superar o sistema tradicional com urgência, mudar a percepção do que ensinar e como

ensinar, sendo que a diferença de uma escola para outra é o ensino de qualidade, que tenha o objetivo de formar pessoas para uma sociedade mais evoluída e humanitária.

4.6 APOIOS OFERECIDOS

Com o intuito de aprofundar o conhecimento da realidade escolar e o enfrentamento dos desafios da educação inclusiva, foram identificados os apoios oferecidos aos professores dentro das escolas. A partir da figura abaixo, demonstro as ações da escola, da família e da SME, no processo de inclusão do aluno com deficiência.

Figura 7 - Apoios Oferecidos



Fonte: A autora (2021)

Os dados mais detalhados utilizados para formar a essa rede com os apoios oferecidos estão disponíveis na tabela com os indicadores dos resultados identificados, ver no APÊNDICE 2 - Apoios oferecidos

Conforme os dados analisados e tabulados, o maior apoio recebido pelos professores nas escolas é da “Equipe Pedagógica” a que as 10 (dez) participantes fizeram várias citações, explicando como recebem esse apoio.

As professoras descrevem o apoio da equipe pedagógica como orientações sobre como agir com determinados alunos de inclusão e como seguir uma rotina de trabalho. A equipe pedagógica também auxilia a elaboração do planejamento de atividades adaptadas ao aluno de inclusão. Os profissionais dessa equipe discutem os problemas e soluções nos conselhos de classe e reuniões pedagógicas com os profissionais externos. As professoras relatam, também, que recebem apoio da direção para lidar com os casos de alunos com transtorno de conduta, na realização de estratégias inclusivas e resolução de problemas. A equipe pedagógica informa, ainda, sobre as questões específicas de cada aluno e ampara quando surgem questões comportamentais do aluno. Também recebem apoio emocional dessa equipe para o enfrentamento dos desafios.

A respeito das questões emocionais que envolvem a educação inclusiva, Minetto (2012) destaca a importância de o professor e de o aluno receberem apoio emocional, pois a ansiedade e as inseguranças atrapalham o trabalho, geram instabilidades e impedem que o professor encontre soluções para os problemas.

Outras professoras remetem esse apoio da equipe na aquisição de materiais adaptados solicitados pelos professores, que foram atendidos em suas solicitações. Expõem, ainda, o interesse na resolução dos problemas relacionados à acessibilidade, como construção de rampa e banheiro adaptado.

Diante dessas exposições, fica evidente que os professores contam muito com o apoio da equipe pedagógica, por isso essa equipe também precisa estar preparada para dar sustentação ao trabalho pedagógico da escola e à resolução dos problemas implícitos nesse processo. Nas palavras de Minetto (2012, p. 62 - 63):

O professor precisa contar com uma rede de apoio real e eficiente que lhe dê sustentação para a continuidade das modificações que, na maioria das vezes, é ele quem vai executar, mas foram decididas pela equipe. De nada adiantaria metodologias inovadoras e material de apoio de última geração, se não houver um preparo dos colegas de sala e de todo o contexto escolar para a acolhida do aluno com necessidades especiais (MINETTO, 2012, p. 62 - 63).

Para a concretização da educação inclusiva, conforme Minetto (2012), é necessário que os professores tenham uma rede de apoio na construção de estratégias coletivas de forma que leve à reflexão e ocorra a divisão de responsabilidades.

Já algumas professoras queixaram-se de que “recebem pouco apoio” da equipe pedagógica. Embora reconheçam que há tentativas da escola em ampará-las, a demanda de serviços impede que esse amparo se efetive, como declara esta participante:

Participante 6: “Olha, eu posso falar o seguinte, a equipe diretiva e pedagógica, as pedagogas, elas tentam, elas tentam com tudo trabalhar a inclusão, elas tentam com tudo nos auxiliarem na inclusão, elas tentam. Mas é isso, são muitas demandas e no dia a dia na hora que a gente precisa, quando a gente pede ajuda, a ajuda sempre é tipo assim “não, então manda ele para minha sala”, e daí eu não vejo isso como uma solução”.

Com essa resposta insatisfatória, os professores afirmam que deixam de pedir ajuda, pois quando o apoio se resume a levar o aluno para a sala das pedagogas essa ação não resulta em ações efetivas. As professoras lembram que os profissionais (direção e pedagogas) também não têm a formação necessária para apresentar uma interferência no trabalho com a inclusão na escola.

Essas professoras também sentem necessidade de maior preparo para receber um aluno em processo de inclusão. Elas gostariam de saber com antecedência se preparar para recebê-lo, adquirir informações sobre ele e preparar a turma. Também sentem a necessidade de maior parceria dos profissionais da escola, no sentido de se ajudar diante das dificuldades enfrentadas.

Com relação ao preparo do professor em trabalhar com a inclusão, Minetto (2012) aponta que o incentivo da equipe pedagógica da escola para que o professor participe de formação continuada é fundamental para atender à diversidade e às dificuldades dos alunos, visando a prática de metodologias adequadas.

A respeito do apoio recebido de um “profissional de apoio”, várias professoras relataram que seus alunos de inclusão recebem esse atendimento. Porém salientam que a PMC disponibiliza esses profissionais para alunos com laudo com determinadas necessidades, não para todos. Explicam que a escola tem profissional de apoio praticamente em todas as turmas, mas ressaltam a falta de capacitação desse profissional, alegam que algumas vezes esse apoio ajuda, entretanto, em

função da inexperiência do profissional, sua presença pode ser um entrave para se chegar aos resultados planejados.

O profissional de apoio é um estagiário de pedagogia, contratado pela PMC. A respeito disso, P7 explica quem é esse profissional, em quais condições é contratado e qual é a sua função:

Participante 7: “é uma estagiária do curso de pedagogia. Então até o ano retrasado eles estavam autorizando que fosse uma estagiária do curso de psicologia também, daí acho que até por questões de gastos e tal a secretaria cortou o estagiário da psicologia. Então agora tá só o de pedagogia, aí é uma estagiária que acompanha todo o trabalho do professor, então ela fica dentro de sala de aula com o professor atendendo aquele estudante, se for um ou dois, ela pode atender até quatro numa turma”.

Alguns professores relataram que contam com profissional de apoio, mas se eles precisam se ausentar, não há substitutos na escola. Já outras professoras afirmam que, na falta do profissional de apoio, a escola pede outro profissional para auxiliá-los. Também há casos em as pedagogas auxiliam nas necessidades, como levar uma aluna de inclusão ao banheiro, quando não há profissional de apoio.

Quanto ao “assessoramento”, algumas participantes receberam esse apoio e descrevem como uma orientação e acompanhamento pedagógico, realizado na escola por profissionais especializados na área da educação especial, tanto da equipe pedagógica como da equipe multidisciplinar, são: da secretaria do DIAEE, dos núcleos, CMAEE, Centros de Atendimento Especializados (conveniados com a PMC) e profissionais de sala de recursos multifuncionais.

O apoio do professor especialista nas escolas regulares é sugerido por Rodrigues, D e Rodrigues, L (2012) como solução para as escolas brasileiras, uma vez que este profissional pode ser o suporte no desenvolvimento de estratégias inclusivas e agente formador no contexto escolar. Mas é notório que essa participação do professor especialista não tem acontecido em todas as escolas, ela ocorre, em sua maioria, por meio de profissionais da SME, e pouco por professores que atuam na educação especializada nas escolas, e nos AEE.

Houve uma professora que mencionou que recebe assessoria pedagógica da professora da sala multifuncional, com quem troca experiências. Já outras professoras relatam que recebem apoio de uma profissional experiente do DIAEE, que troca ideias e a orienta nos direcionamentos pedagógicos com os alunos de

inclusão. A professoras solicitam esse apoio à Secretaria da Educação e demonstram ser bem assessoradas, conforme o relato de uma delas.

Participante 13: “todos os assessoramentos que eu pedi ou uma equipe responsável do núcleo aqui da matriz para me auxiliar quando eu retornei pro trabalho, todas as vezes que eu pedi assessoramento a professora CA quanto o DIAEE veio conversar comigo para me auxiliar na escola fizeram assessoramento só para mim”.

Já uma professora relata que o DIAEE realiza um encontro com os pais de alunos em processo de inclusão, que ocorre no espaço da Secretaria da Educação. Segue seu relato, que traz um indicador importante, ela valoriza esse apoio, mas salienta a necessidade de uma melhor organização:

Participante 15: “eles também fazem um encontro para os pais, eu até falo para os pais irem, eles fazem no Delta⁵ uma vez por mês, um encontro para pais só, o DIAEE faz, para os pais de inclusão, para os pais também poderem conversar, para os pais poderem falar, só que também assim, é mal divulgado sabe, eu ficava sabendo e daí eu pedia para a escola, ó vocês ficaram sabendo que esse mês tal data vai ter lá para os pais, façam bilhetezinho para eu poder colocar para os pais, então assim é tudo muito do professor ir atrás também assim, então eles fazem coisas muito boas, mas precisa ter algum assim que também divulgasse mais o trabalho que é feito assim, sabe? Porque eu vejo pessoal da inclusão tem muita boa vontade, eles correm atrás de cursos de oferecer as coisas, mas muitas vezes não chega lá na escola, né, pra quem tem que chegar também, né.

A professora demonstra que o apoio da SME se estende às famílias por ações do departamento de inclusão, mas que é pouco divulgado e que depende do interesse do professor ir atrás das informações e repassar para as famílias.

Alguns professores recebem apoio de equipes multidisciplinares que atendem o aluno no CMAEE ou em Centros de Atendimento Especializado. Os profissionais - psicóloga, psicopedagoga, terapeuta ocupacional, neurologista e fonoaudióloga - fazem a orientação nos direcionamentos com esses alunos, conforme suas necessidades e potencialidades. Os professores afirmam que esse apoio faz muita diferença no trabalho realizado. A respeito desse assessoramento a P4 relata:

⁵Nome do Edifício, onde funciona a SME.

Participante 4: “Então, junto com essa questão do autismo, que ela tinha severo, ela tinha a hiperatividade que foi diagnosticada por um neuro também, né, e a gente também tinha contato com o neuro, com a fono dela, com a TO, com a Conviver, que mais? Com o Conviver, é, eram muitas reuniões por causa do problema dela, muitas reuniões feita na escola, pra a gente conseguir trabalhar com ela”.

O “atendimento de alunos com deficiência no contraturno”, também é um apoio citado pelas participantes, em que 3 (três) fazem seus relatos. Uma delas expõe que seu aluno tem apoio no contraturno em um Centro de Atendimento Educacional Especializado, mas que até o momento dessa entrevista (17/06/2020), não havia tido contato com os profissionais que o atendem, devido à pandemia. Outra conta que aluno faz atendimento com método ABA, em local externo da escola, sob a iniciativa da família, que ajuda no processo de inclusão. E outra relata que seu a aluno faz atendimento no contraturno com uma equipe multiprofissional no CMAEE, com psicóloga, psicopedagoga e fonoaudióloga.

A falta de apoios é relatada por uma das participantes que afirma que “não recebe apoio” para a inclusão de seus alunos, nem do pedagógico da escola, nem da SME e afirma: “Cada professor se vira como pode”. Nesse sentido, a participante se contradiz uma vez que participa dos assessoramentos, como descreve em outro momento da entrevista, quando perguntado sobre as contribuições das formações, segue seu relato, que leva à contradição, em suas respostas:

Participante 8: “eu faço aqueles cursos, os assessoramentos, eu faço todos os anos e sempre minha briga é isso, eu falo “Tá, adequação mas não é aquele que sabe com aquele que não sabe, é um monte de coisa junto, né?” que eu falei você não consegue dar atenção necessária para eles, mas eu acho que tem as ideias, tem coisas que a gente consegue agregar e fazer lá na nossa atividade porém a dificuldade é maior do que eles fazem ali”.

O “apoio recebido pela família” dos alunos com deficiência é mencionado por duas professoras. Esse apoio é em relação à busca de atendimento de profissionais multifuncionais para auxiliar no processo de inclusão e conseguir avanços. Uma professora relatou que seu aluno faz atendimento com método ABA⁶, em local

⁶ABA é a abreviação para Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada). Trabalha com o reforço positivo. A terapia ABA envolve o ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias para que a criança autista possa adquirir independência e a melhor qualidade de vida possível. Dentre as habilidades ensinadas, incluem-se os comportamentos que interferem no desenvolvimento e integração do indivíduo diagnosticado com autismo. Disponível em: <https://institutopensi.org.br>

externo da escola, sendo essa uma iniciativa da família, que ajuda no processo de inclusão. Outra professora também revela que, devido à falta de disponibilidades de atendimentos da equipe multidisciplinar na PMC, a família busca esses em uma clínica particular como relata:

Participante 9: “Mas agora com a Letícia, que é autista, assim, da prefeitura não veio nada, não veio tutora, não veio nem um curso assim para eu fazer, pra eu participar, eu vou buscando, eu mesmo vou correndo atrás, né? Aí essa criança é uma criança bem assistida, sabe, pelos pais, a mãe dela faz parte de um movimento, eles sabem bem das leis, a mãe tenta ser, sabe, bem prestativa, então ela participa da *self*, não sei se você conhece, a clínica *self*?”

Um processo de educação inclusiva precisa considerar que as escolas devem incluir a família, especialistas e os profissionais que atendem os alunos fora da escola, nas reuniões e grupos de estudos para garantirem melhor apoio ao aluno e ao professor (Minetto, 2012).

As professoras de uma das escolas recebem o apoio de uma “corregente”, disponibilizada pela direção da escola, para os professores que mais precisam devido às dificuldades dos alunos em acompanhar a turma.

Algumas professoras recebem o apoio de “colegas de trabalho”, a professora de Arte recebe orientações da professora regente de como trabalhar com determinado aluno de inclusão. Uma professora iniciante relata que, ao chegar à escola, recebeu apoio de uma professora mais experiente. Esse apoio foi fundamental para a permanência dela na escola:

Participante 3: “sem as orientações dessa professora, eu estaria me sentindo muito, muito perdida, na primeira semana eu queria pedir exoneração já, mas aí eu fui procurando ajuda, porque se você não procura ajuda ela não vem até nós se nós não correremos atrás, então essa professora me ajuda muito, é uma equipe bem acolhedora”.

Diante dos dados analisados, é possível identificar diferenças entre os apoios recebidos pelos professores de uma escola para outra. A análise mostra que

⁷A Clínica Self é formada por profissionais das áreas da saúde e educação, atua na avaliação diagnóstica, atendimento a crianças e adolescentes com TEA. Disponível em: <http://selfcenter.com.br/tag/clinica-de-psicologia-em-curitiba/>

algumas escolas estão mais bem organizadas, lidam melhor com os desafios da educação inclusiva e são capazes de oferecer uma melhor estrutura para os professores e seus alunos.

Os professores que recebem assessoramento têm um suporte maior para o desenvolvimento de metodologias inclusivas, desde como incluir o aluno, fazer as adequações metodológicas, como lidar com as questões da aprendizagem e emocionais dos alunos com deficiência. Percebem a importância dos atendimentos da equipe multifuncional no contraturno da escola, que proporcionam uma melhor orientação da maneira como melhor direcionar o aluno na aprendizagem, socialização e como lidar com as questões emocionais, demonstram que esse apoio faz toda a diferença no processo de inclusão.

Quanto aos profissionais de apoio, são vistos como necessários, mas não há um número satisfatório deles que consiga atender a demanda de alunos que precisam desse acompanhamento. A necessidade de formação mais sólida também aparece como um problema.

O apoio da família é considerado fundamental, porém são poucas que se envolvem com as questões da escola e buscam os atendimentos necessários, indicados para melhor desenvolvimento do aluno com deficiência.

4.7 AULAS NÃO PRESENCIAIS DURANTE A PANDEMIA – COVID-19

Considerando a realidade escolar do período em que este estudo foi desenvolvido, achei importante retratar como foram realizadas as aulas não presenciais para os alunos de inclusão, no início da pandemia, no ano de 2020, (primeiro semestre) e como os alunos participaram dessas aulas.

Conforme os relatos das professoras, a prefeitura passou a ministrar as aulas de forma remota, através de videoaulas gravadas pela equipe da SME e transmitida para todas as escolas e para os alunos através de um canal da televisão aberta TV Paraná Turismo (9.2 UHF), desde 13 de abril de 2020, e, também, através de um canal no You Tube (TV Escola Curitiba).

As videoaulas foram transmitidas de segunda-feira a sábado, os alunos de inclusão poderiam, na medida do possível, acompanhar as aulas da turma correspondente durante a semana e, no sábado, assistir às aulas dentro de um currículo adaptado, conforme relata a P18.

Participante 18: Então, no sábado tem as aulas de adequação metodológicas, então tudo que é trabalhado, vamos supor no segundo ou terceiro ano a professora dá durante a semana, aí de sábado tem a aula de adequação, então o que a gente orienta as famílias, assistirem as aulas de segunda a sexta, e a de sábado também tem a adequação metodológica com coisas e atividades que as crianças vão estar mais enxuto ali, posso assistir só a aula de adequação metodológica para meu filho, ele é autista? Não, não pode, tem que assistir porque dentro da sala de aula seria dessa forma também né, claro que a gente não vai exigir de uma criança que tem uma dificuldade grande de concentração, não, a gente pode estar fragmentando essas aulas, isso que a gente vê as famílias, fragmenta as aulas se você tiver internet, a não tenho internet, então assiste até onde consegue.

Aos professores ficou a incumbência de assistir às videoaulas ministradas pela SME e fazerem relatórios, conforme relata a professora P14:

Participante P14: “A gente preencher planilha diariamente com resumo e sugestões a partir daquela aula que a gente faria o que que a gente faz caso retomasse a aula presencial como é que a gente vai partir a partir daquele conteúdo, então é sugestões com dicas com até de comportamento se aula foi boa”.

A partir das videoaulas, os professores deveriam planejar atividades com as adaptações para os alunos de inclusão e, quinzenalmente, entregá-las para os responsáveis dessas crianças no espaço escolar. Nessa ocasião, a família recebia, ainda, um Kit de merenda escolar. Os retornos dessas atividades obedeciam à periodicidade da entrega.

A maioria dos professores que atendem os alunos de inclusão declararam que eles não assistem às aulas pela TV, nem às aulas adaptadas devido à dificuldade de concentração, de não conseguir acompanhar, mesmo as aulas adaptadas. Conforme alguns relatos, entre outros que mencionaram essa situação:

Participante 1: “não temos retorno e nem contato com as famílias para saber como está sendo a realização das atividades”.

Participante 4: “não tem como, ele não assiste os vídeos, ele não consegue se concentrar tá, pela dificuldade dele atual, e a que ele tem”.

Participante 5: “as vídeo aulas eles não assistem, então as mães falam que não dá, que não conseguem, os dois que eu tenho agora, 5 e 6 anos, eles são bem comprometidos, as mães falam que eles não ficam parados na frente do computador assistindo”.

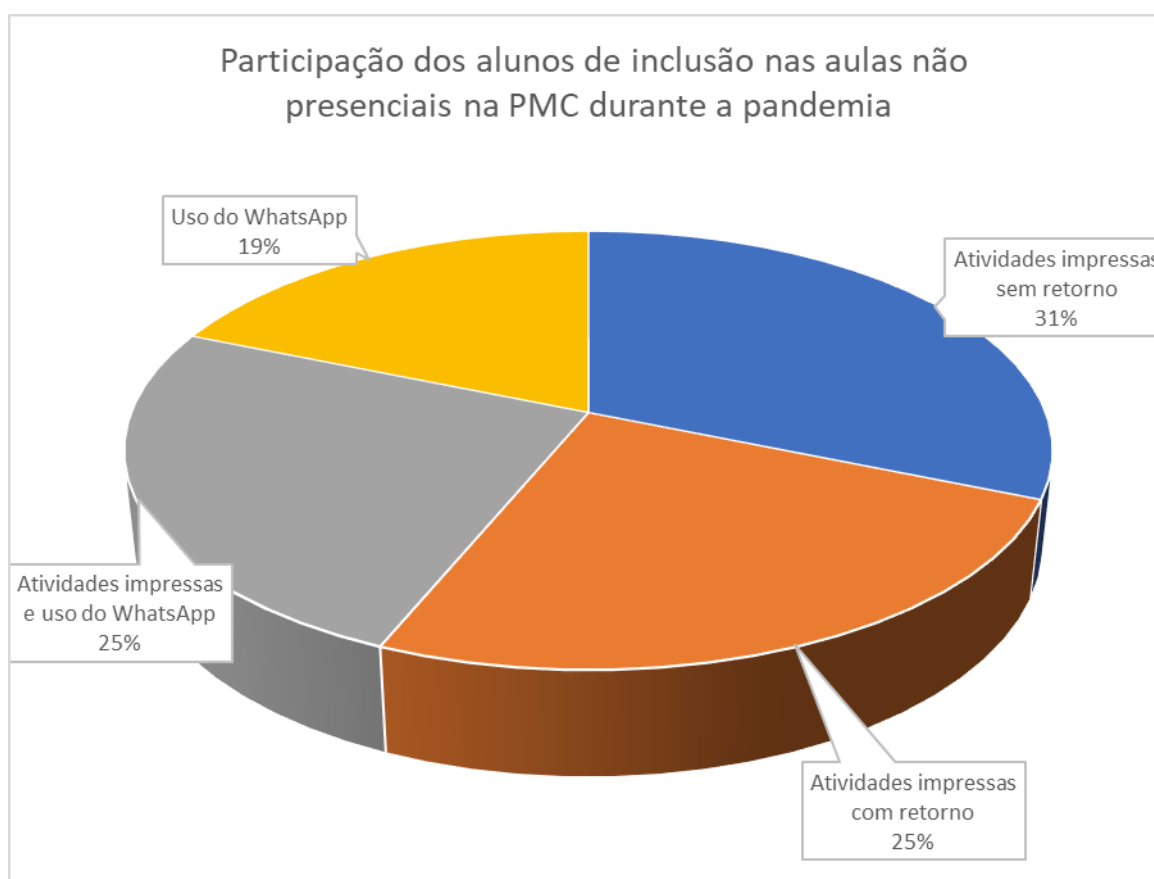
Participante 6: “essas aulas não são gravadas por nós, professores da escola, eu entendo que isso é uma decisão técnica porque não tem como, são muitas escolas, mas o que eu sinto é que esses alunos provavelmente não estão acompanhando”.

Participante 9: “as videoaulas ela não assiste de jeito nenhum”.

Participante14: “ela não consegue compreender as aulas remotas da semana, aí tem adequação no sábado, no sábado tem umas aulas próprias de adequação, e mais voltada sai pra essa criança da inclusão, mas eles não acompanham”.

Diante dos relatos de dificuldade encontrados durante as aulas não presenciais, percebi que as professoras adotaram algumas estratégias diferenciadas para garantir a participação dos alunos com deficiência, conforme demonstro no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Participação dos alunos de inclusão nas aulas não presenciais durante a pandemia



Fonte: A autora (2021)

Conforme os resultados apresentados no gráfico, a maioria das estratégias para atender o aluno com deficiência foram as atividades impressas. No entanto, 31% dessas atividades ficaram sem retorno. As tarefas não foram realizadas e não se buscou outra forma de contato com o aluno. Apenas um quarto – 25% - retornaram as atividades. Outros 25% só obtiveram retorno de alguma forma da participação do aluno através do contato dos professores com os pais e alunos utilizando o aplicativo WhatsApp. Os demais alunos, 19% do total, só participaram

via WhatsApp, pois, devido às dificuldades deles, o atendimento foi possível através de vídeos, áudios e fotos no aplicativo.

As estratégias adotadas para o enfrentamento da pandemia do Coronavírus, causada pela Covid-19, foram conflituosas. Enquanto algumas professoras relataram que a escola não permitia o contato com os familiares e alunos pelo WhatsApp, outras encontraram no uso desse aplicativo as alternativas mais viáveis para melhor atender os alunos de inclusão, uma vez que eles não acompanham as videoaulas ofertadas pela SME. A respeito disso, algumas professoras avaliam que essa estratégia depende de cada escola:

Participante 1: “esta é uma questão que fica a critério da escola, em algumas fizeram grupos nos Whatsapp com os pais, mas na minha preferiram não”.

Participante 13: então as diretoras mandam mensagens numa das escolas, eu posso incluir interagir com os pais e com a criança no *WhatsApp*, na outra escola é mais enviado pela direção, mas a gente tem contato com as famílias pelo *WhatsApp*, por isso que eu sei de lugares onde não quer fazer em outras estão fazendo, no jeito deles mas estão fazendo.

A respeito do controle de informações – e da relação - dos professores com as famílias dos alunos, Minetto (2012) afirma que essa postura não deveria mais existir, pois o contato com a família é necessário; uma vez que os profissionais ajam com ética, esse contato beneficia a todos, pois a comunicação de informações contribui para melhor atender o aluno.

Cada escola, assim como também afirma uma das professoras, passou a adotar estratégias diferenciadas de contato com os familiares e alunos, orientados pelos seus núcleos regionais. Portanto, há professoras que utilizam o WhatsApp como ferramenta para acompanhar as atividades e outras somente seguem as recomendações da secretaria.

O uso do WhatsApp é visto por algumas professoras como algo inviável e, desse modo, não tem tido nenhum retorno do aluno de inclusão:

Participante 6: ‘Não vou mandar WhatsApp porque WhatsApp é proibido’

Participante 2: “Então às vezes a gente tem essas preocupações e não tem um retorno, alguns professores parece que tem um grupo de pais, de WhatsApp, mas também é uma outra questão, que isso pode configurar também outro tipo de trabalho né, porque às vezes os pais querem né, contato em horário que não é o horário de trabalho, ou exigir algumas dúvidas e que aquilo passe do tempo, então não sei como que aquele grupo ficou. Eu não tenho grupo de pais de WhatsApp, não tenho contato com ninguém”.

No entanto, há professoras que encontraram no uso do WhatsApp a única maneira de o aluno participar das atividades propostas, respondendo conforme suas possibilidades. Uma das professoras grava videoaulas adaptadas do conteúdo enviado pela SME e envia por WhatsApp para o aluno, esse dá retorno através de vídeos e fotos das atividades que realiza com sua mãe, além disso, mantém caderno como registro.

Outra professora faz contato pelo WhatsApp, interage com os alunos e familiares, grava algumas aulas, conta história, incrementa a videoaulas da SME com animações referentes aos conteúdos trabalhados. Os pais relatam que os alunos demonstram maior interesse devido ao elo afetivo com o professor da turma.

Já outra professora afirma que todas as atividades impressas estão sendo adaptadas para a aluna de inclusão, mais do que no período presencial. Está sendo realizado o contato com a família da aluna pelo WhatsApp e com a aluna através de chamada de vídeo. Este atendimento tem sido realizado com a turma toda em grupos de três ou quatro alunos, e duram em torno de 20 a 30 min, conforme o relato:

Participante P7: “faço o contato com a mãe por *whats* e daí hoje que a gente fez uma, tipo uma videoconferência, ela participou do vídeo, ela estava super contente, conversava, até porque ela é muito falante, ela é muito extrovertida, então ela participou da conversa com as outras duas coleguinhas.

Ao perceber que estava ocorrendo pouco retorno dos alunos nas atividades impressas, algumas professoras adotaram também o uso do WhatsApp, para ter um contato mais efetivo com os familiares e alunos de inclusão.

Uma das professoras teve dificuldade no início com sua aluna de inclusão que não assistia às videoaulas da SME e precisou adaptar as atividades conforme o nível de aprendizagem e interesse. A mãe manteve contato pelo WhatsApp, a partir do qual também envia vídeos e fotos das atividades da aluna.

Conforme a P10, os alunos de inclusão estão sendo acompanhados pelos familiares que fazem vídeos do aluno dando os retornos das atividades, as orientações diferenciadas são repassadas no WhatsApp particular. A participação tem sido satisfatória. A professora passa o feedback das atividades impressas pelo grupo, isso permite que os alunos corrijam sua atividade e façam as devolutivas de forma correta. Todos os alunos da turma estão participando.

A professora de Arte relata que em uma das escolas interage com os familiares pelo WhatsApp, mas em outra só a diretora interage. Ela recebeu atividade adaptada de Arte de um aluno de inclusão, realizada com muito capricho e de forma assertiva.

Com relação aos alunos em geral, algumas professoras relatam um percentual baixo da participação no retorno das atividades, também só identificam que estão assistindo às aulas quando têm o retorno das atividades impressas. A respeito disso, a Participante 9 afirma: “de 29 (vinte e nove) crianças, alunos, eu tenho 13 (treze) que não estão acompanhando as aulas”. A P3 percebe que os alunos acham que lugar de fazer atividades é na escola e não em casa e relata o índice baixo de participação nas aulas não presenciais.

Participante 3: “eu fui buscar as atividades que eles fizeram, porque eles estão assistindo às aulas na televisão, ou on-line, e aí nós fazemos quinzenalmente atividades complementares a essas aulas, os alunos pegam as atividades, levam para casa e devolvem, nós temos que corrigir e quando eu fui pegar as atividades da minha turma, eu tenho 28 (vinte e oito) alunos e eu tinha 6 (seis) atividades entregues só, então muito pouco perante o total de alunos”.

Há professoras que não estão tendo muitos retornos das atividades impressas, elas não sabem se os alunos estão assistindo às videoaulas. Uma afirma que, de 25 alunos, apenas 3 entregaram as atividades. Os responsáveis vão até escola buscar as atividades impressas quando tem o kit de alimentação. A maioria das professoras não tem contato com os alunos que apresentam dificuldades, os pais desses alunos, em sua maioria, são analfabetos. Elas não sabem como os alunos estão participando das aulas.

Uma das professoras menciona o caso de um aluno de inclusão que não deu retorno, esse caso foi encaminhado para o conselho tutelar. Já a maioria dos alunos que participam das atividades adaptadas deram retorno. Outras afirmam ter tido bons retornos da turma em geral. Uma das professoras de Educação Física tem

recebido o retorno da maioria dos alunos de inclusão, eles assistem às videoaulas e a professora envia a atividade impressa com as orientações do que deve ser realizado. Os pais devolvem relatando como o filho realizou as atividades físicas sugeridas.

Uma das professoras tem contato direto com os familiares pelo WhatsApp, uns diariamente outros semanalmente, criou um grupo de pais desde o início das aulas não presenciais, por iniciativa própria e com autorização da escola, seguindo critérios de organização das postagens e está tendo um bom retorno. Ela revela que somente um aluno não está participando, devido a uma adaptação na estratégia, conforme relata.

Participante 10: quando os pais retiram a atividade complementar na escola, a gente já começa a conversar no grupo e eu estabeleço um prazo para o envio do *print* das atividades para *feedback*, então eles mandam o *print* da atividade, até já chegou umas três aqui que eu tenho que ver, eles mandam o *print* das atividades daí eu faço o planejamento de quem enviou e essas atividades são entregues também depois lá na escola no dia da entrega lá do kit alimentação, então eu faço dos dois jeitos, por quê? Porque daí eu...porque, assim, eu acho que a gente acompanha melhor, né, daí é o meu ponto de vista, daí cada professor faz de um jeito. Eu acho melhor porque daí às vezes quando ele entrega, tá, entregou a atividade, às vezes o aluno não coloca o nome, às vezes o aluno não coloca a data ou às vezes o aluno faz uma questão ali diferente do que era para fazer e daí até você pegar aquela atividade, você revê, você já não vai tá com o aluno. Então a partir do momento que ele faz o *print* e manda o *feedback* você já vê na hora, daí você já conversa na hora, então eu acho melhor, mas aí cada professor tá fazendo da sua maneira, né? Eu acho melhor porque eu acho que...eu tenho tido um retorno bom”

A estratégia mencionada pela P10 foi a que mais surtiu resultados, uma vez que a professora cobra os retornos de duas maneiras, através do WhatsApp, pelo qual o aluno tem que enviar uma foto da atividade realizada, a professora corrige e dá o retorno solicitando que o aluno refaça o que fez errado, e solicita que as atividades realizadas sejam entregues na escola quinzenalmente.

Além das estratégias utilizadas pelos professores para atender os alunos de inclusão durante a pandemia, uma das professoras relata que a equipe pedagógica e diretiva da escola tem telefonado para as famílias para saber se os alunos têm assistido às videoaulas da SME, as diretoras conseguiram doação de televisores antigos para aqueles que não tinham televisão em casa.

Os atendimentos da área da saúde, feito, pela equipe multifuncional na rede pública da PMC, conforme relata uma das professoras, não foram realizados desde o início das aulas não presenciais e prejudicou os alunos de inclusão, que

necessitam dos atendimentos. A respeito disso, algumas professoras relatam que a partir do momento em que passaram a prestar esse atendimento fez diferença no retorno das atividades impressas, nas palavras da participante 5: “O aluno com síndrome de Down teve resistência no início, agora está sendo acompanhado pela psicopedagoga, que faz com ele as atividades propostas”.

Já os atendimentos realizados em clínica particular, conforme alguns professores, ocorreram quase que simultâneos com as aulas não presenciais e foram essenciais para dar suporte à aluna de inclusão, uma vez que passou a realizar as atividades durante os atendimentos que frequenta, dessa maneira ocorreram as devolutivas das atividades impressas.

Além dos atendimentos realizados pelas equipes multifuncionais, os professores demonstram a importância do acompanhamento das famílias durante as aulas não presenciais, uma vez que o aluno de inclusão necessita de mais estímulos e adaptações. As professoras de Educação Física entrevistados disseram que as videoaulas são bem criativas e dinâmicas, feitas com adaptações. São propostas atividades de jogos, percursos, desenho para as quais os alunos têm demonstrado interesse. Nas aulas de Arte, são realizadas atividades de movimentos, mas quando o aluno não pode fazê-los, há um ajuste por meio de desenho. Não há videoaulas de adequação metodológica para as aulas de Arte. Cabe aos professores que as elaboram as adaptações necessárias.

As professoras regentes disseram que as atividades de adequação são referentes às disciplinas de língua portuguesa e matemática, voltadas para primeiro e segundo ano. Para outras disciplinas, cabe ao professor propor atividades com as adequações metodológicas.

Algumas professoras colocaram que as videoaulas assistidas diariamente contribuíram com novas ideias para o planejamento, uso de diferentes materiais e execução de atividades adaptadas aos alunos de inclusão, também propiciaram reflexões sobre a prática. Segue o relato da P14:

Participante P14” eu gosto e aproveito muito do que eles estão colocando, tem coisas que eu faria diferente então tá servindo pra isso, pra você se olhar enquanto professor, e para você aproveitar o que é diferente, tem muita coisa boa, maravilhosas, professoras assim que eu falei que eu brinco que vou colar naquela pessoa depois e vou querer muito das ideias dela que são ideias muito boas, mas tem práticas, tem dias que as aulas não fluem, ou faria diferente, então ela está servindo como um espelho pra mim, uma reflexão própria da minha prática, e ajudando né , tá me dando ideia do que fazer no dia a dia depois.

Uma das professoras de Educação Física avalia que algumas videoaulas são criativas, dinâmicas, adaptam materiais; no retorno das aulas presenciais, ela pretende explorar essas estratégias com os alunos, mas também percebe que, nas aulas do segundo ciclo, as professoras envolveram muita técnica, sendo pouco dinâmicas. Como relata abaixo:

Participante 16: tem uma contribuição muito grande pra gente poder retomar quando essas crianças voltaram pra escola né sabe, uma coisa interessante qual foi a experiência de pular corda usando uma calça né, então isso aí é legal da gente cobrar das crianças depois que eles voltarem pra escola né, uma coisa interessante de ah como foi sua experiência, foi melhor com a calça ou com a corda com alguém batendo ou se batendo, então algumas reflexões a gente vai trazer né pra nosso retorno, mais e to gostando bastante assim sabe, eu gosto bastante das aulas que elas estão apresentando, especialmente as professoras do ciclo I né, do ciclo II já são os professores estão trabalhando muitos jogos esportivos aí eles falam muito de técnica sabe, de deslocamentos de como pegar na raquete de tênis então é muita técnica, sabe.

Há professora que considera as videoaulas uma formação, um momento de aprender com outros professores, de como que eles abordam os conteúdos e quais materiais utilizaram. Também faz uma reflexão colocando-se no lugar das professoras que gravaram as videoaulas, percebe que no início foi difícil, pois elas passaram por avaliações e foram muitas vezes julgadas enquanto profissionais. Mas reconhece os esforços e a dedicação em aprender e encarar um desafio de forma repentina.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, serão abordadas as formações continuadas para a educação inclusiva ofertadas pela SME de Curitiba, com o objetivo de caracterizar como têm sido realizadas as formações continuadas para a educação inclusiva, com relação aos conteúdos/ temas abordados e a metodologia adotada.

O enfoque maior desse estudo são os cursos de formação ofertados na SME, mas também serão abordadas outras formações que os professores realizam no espaço escolar, na Semanas Pedagógicas (SP), através de assessoramentos e das formações que o professor busca por conta própria.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS A PARTIR DOS DOCUMENTOS FORNECIDOS PELA SME

Os estudos em torno dos cursos de formação continuada para a educação inclusiva foram inicialmente caracterizados a partir dos documentos disponibilizados pela SME nos departamentos DIAEE e DDP. Apresento abaixo um quadro com informações relevantes sobre os cursos realizados.

Quadro 4 - Cursos de Formação Continuada para a Educação Inclusiva com base na análise documental

ANO	NOME DO CURSO	VAGAS	INSCRITOS	CONCLUINTES
2015	Inclusão Escolar e o Fazer Pedagógico	1.350	353	263
2017	A Prática Pedagógica na Inclusão Escolar 2017	800	345	98
2018	A Prática Pedagógica na Inclusão Escolar 2018	1.022	546	26
2019	A Prática Pedagógica na Inclusão Escolar 2019	2.000	746	214
2019	I Fórum Curitibano sobre Autismo	835	835	710
2019	Semana de Arte, Cultura e Literatura 2019 – Oficina de Quadrinhos voltados à inclusão com Fúlvio Pacheco -	30	Sem informação	100%
2019	Seminário do Ensino	625	Sem	100%

	Fundamental, Direitos Humanos, Tecnologia e Inclusão		informação	
--	--	--	------------	--

Fonte: a autora (2021).

Diante desses dados, constata-se apenas um curso realizado em 2015, em que o setor da secretaria responsável pela formação era o CANE⁸. Em 2016 não há registro de curso. Em 2017, foi ofertado um curso e iniciou-se o ciclo de formação com o tema “A Prática Pedagógica na Inclusão Escolar”, que assim sucede em 2018 com um curso. Em 2019, novamente, o curso “A Prática Pedagógica na Inclusão Escolar” e mais três opções de cursos (Fórum, Oficinas e Seminário) Curitiba sobre Autismo, totalizando quatro cursos.

Começaram a ser ofertadas mais opções de formações para a educação inclusiva a partir do momento em que foi criado o departamento de inclusão DIAEE⁹.

Os departamentos do ensino fundamental e do desenvolvimento profissional também organizam formações para a educação inclusiva, realizados mais no formato de seminário e semana de estudos.

Diante dos cursos apresentados, percebi que houve uma mudança de oferta de formação continuada de professores para a educação inclusiva a partir de 2015. Até 2014, segundo estudos de Silva (2016), a formação continuada inclusiva era destinada predominantemente para o professor da sala de recursos, denominado professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado), já os professores do

⁸Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais.

⁹Ações do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado DIAEE: Valorização da diversidade no processo de aprendizagem favorecendo a igualdade de oportunidades. Suporte teórico, metodológico e de orientação aos profissionais da educação. Assessoramento pedagógico às Unidades Educacionais. Desenvolvimento profissional na área da educação especial e inclusão escolar. Integração entre escola e instituições de atendimento especializados. Transporte para o Ensino Especial – SITES. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/departamento-de-inclusao-e-atendimento-educacional-especializado/3790>

ensino regular que lidavam diretamente com os alunos no processo de inclusão não participavam dessas formações.

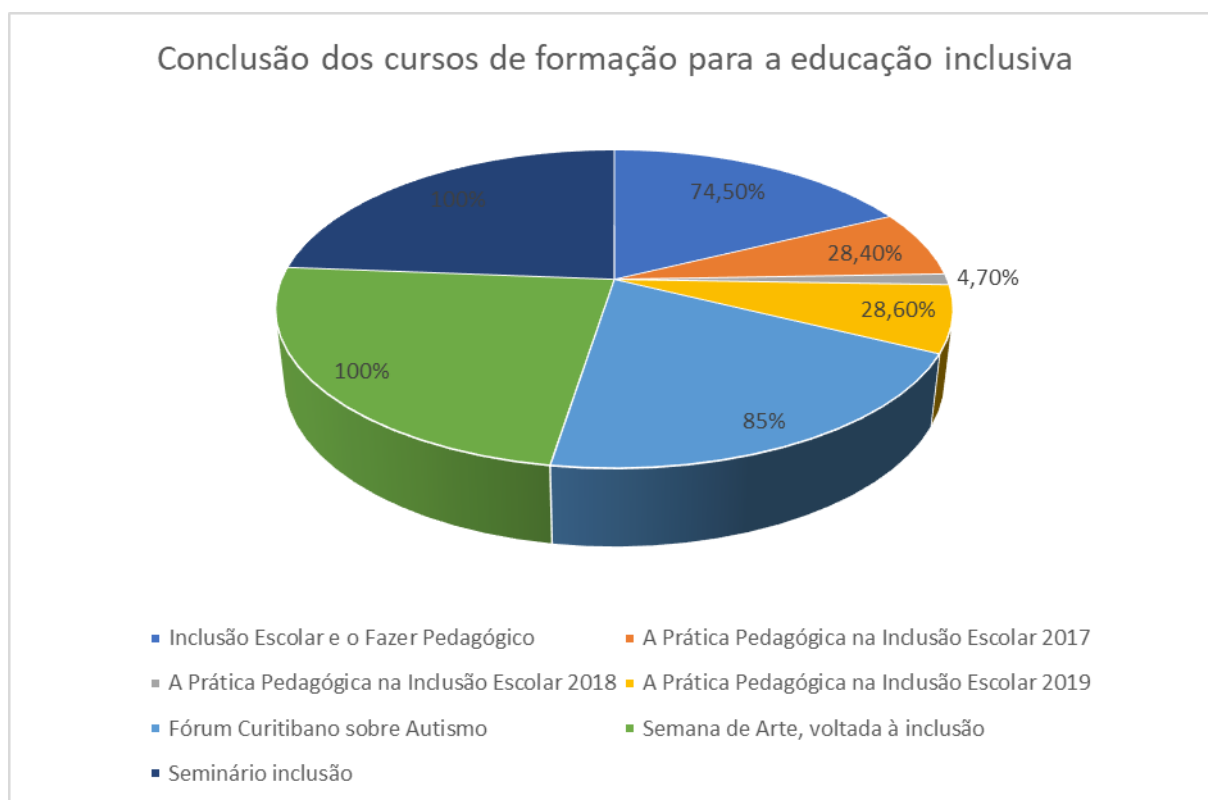
O aumento da oferta de cursos é concomitante ao aumento de casos de inclusão nas escolas, conforme a realidade escolar retratada no capítulo anterior. Os professores têm tido várias experiências com diferentes tipos de deficiência no contexto escolar, situação em que demonstram dificuldades no enfrentamento dos problemas da prática. Mas, mesmo assim, várias vagas acabam não preenchidas pelos professores.

Com relação a essa questão, o quadro anterior demonstra os indicativos de participação dos professores nos cursos, com relação ao número de vagas ofertadas, número de inscritos e de concluintes.

Constata-se que na maioria dos cursos, o número de vagas é maior que o número de inscritos. No curso de 2015, foram preenchidas 26% das vagas; em 2017 essa ocupação chegou a 43%; em 2018 elevou-se para 53%; em 2019 o curso “A Prática Pedagógica na Inclusão Escolar” atingiu 37% das vagas. Não constava nos documentos informações sobre o número de inscritos das formações da semana de Arte e Seminário de Inclusão. Já o “I Fórum Curitibano sobre Autismo” teve 100% das vagas preenchidas.

Com relação ao número de concluintes do curso, observei que há várias desistências. Conforme demonstro no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Conclusão dos cursos de formação conforme dados documentais



Fonte: a autora (2021)

Os maiores índices de desistência ocorreram no curso referente à “A Prática Pedagógica na Inclusão Escolar”. Esse curso foi realizado durante três anos consecutivos - 2017, 2018 e 2019. Em 2017, dos 345 inscritos, 28,4% concluíram o curso, em 2018, dos 546 inscritos apenas 4,7% concluíram - menor índice de conclusão - e, em 2019, dos 746 inscritos, 28,6% concluíram. Nas palavras de uma participante da pesquisa:

Participante 16: têm um curso que todo ano eles oferecem de educação inclusiva para todos os professores, ano passado tinha 5 mil vagas por exemplo mas quase ninguém participou assim, foi bem fraca a participação dos professores e eu participei fiz até, fiz mais ou menos 30% das atividades porque depois eu tive uma queda e eu acabei tendo um problema de coluna e eu acabei não conseguindo terminar o curso, mas era um curso bom assim, eu gostava de participar.

A professora se refere ao curso “A prática pedagógica na inclusão escolar”, ela demonstrou ter noção do grande número de vagas, mas o que os documentos realmente comprovam são 2.000 vagas que realmente não foram preenchidas, e não 5.000 como citado. Conforme comentário da professora, há um desinteresse dos professores pelo curso referido. Essa formação, conforme os documentos

comprovam, poderia ser realizada nos dias de permanência de todos os professores. Ela ocorre, normalmente, uma vez por mês, de segunda a sexta-feira, nos períodos da manhã e tarde.

O curso “Inclusão Escolar e o Fazer Pedagógico”, de 2015, atingiu o índice de conclusão dos participantes de 74,4%, ou seja, foram inscritos 353 profissionais e 263 concluíram. Havia 1.350 vagas.

Os menores índices de conclusão dos cursos foram os de maior carga horária realizados nos anos de 2015 a 2018, que eram de 32 horas cada um. Em 2019, o curso “A prática pedagógica na inclusão escolar” diminuiu para 24 horas.

Os maiores índices de conclusão dos cursos são da Semana de Arte, Seminário e Fórum. Eles chegaram a atingir entre 85% e 100% de conclusão, dado esse que pode também estar ligado à menor carga horária, divididas no período de quatro horas cada.

Quanto aos objetivos, o curso “Inclusão Escolar e o Fazer Pedagógico” procurou promover a qualidade do atendimento prestado pelos profissionais às crianças e estudantes. Foi organizado pelo CANE.

Já o curso “A prática pedagógica na inclusão escolar”, em 2017, 2018 e 2019 tiveram os mesmos objetivos: oportunizar formas de intervenção pedagógica aos professores e pedagogos dos CMEIS e das Escolas do Ensino Comum - que atuam com estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Conduta -; assessorar o planejamento da prática educativa na perspectiva da educação inclusiva, promovendo as necessárias flexibilizações, adaptações e adequações a cada um dos estudantes; estudar os conceitos sobre flexibilização e adaptações nas sequências didáticas e avaliações; promover a qualidade do atendimento prestados por esses profissionais aos educandos em inclusão escolar. Esse curso teve como proponente o DIAEE.

Os conteúdos abordados foram passando por mudanças. Em 2017, foram trabalhados os temas: Entendendo o conceito das flexibilizações, adaptações e adequações curriculares; Flexibilizações, adaptações e adequações nas sequências didáticas; Tecnologia assistiva, tecnologia da informação e da comunicação, bem como recursos auxiliares; Espaços Educativos para a promoção da acessibilidade e autonomia.

Em 2018, os temas abordados foram: Desenvolvimento Infantil; Habilidades cognitivas; Transtorno do Espectro Autista, TEA; Deficiência física; Deficiência

intelectual e Síndrome de Down; Deficiência auditiva e deficiência visual; Transtorno de conduta; Altas Habilidades e superdotação. Em 2019, esses conteúdos se repetiram, só foi acrescentado o tema Marcos legais da Educação Especial e Inclusiva.

O curso “I Fórum Curitibano sobre Autismo”, realizado em 2019, teve como objetivo oportunizar aos profissionais que atuam nas Unidades Educacionais da RME, um espaço de interlocução e aprendizado entre eles, subsidiando-os teoricamente, buscando o desenvolvimento profissional, o aprimoramento da prática profissional e a reflexão sobre a ação educativa por meio de relatos de experiência, palestra, exposição de atividades e práticas pedagógicas inclusivas.

Os conteúdos do fórum se referiam a relatos do cotidiano de um Autista; possíveis causas do Transtorno do Espectro Autista e seu crescimento exponencial; vivências sobre o Autismo, focando as especificidades; manejo comportamental; ensino estruturado. O fórum foi organizado e ministrado pela equipe do DIAEE.

A “Semana de Arte, Cultura e Literatura”, realizada em 2019, no formato de Oficina de Quadrinhos voltados à inclusão, teve como objetivos contribuir com a formação cultural dos profissionais da educação (ativos e aposentados) e comunidade; promover a ampliação do repertório cultural e a fruição da arte por meio da participação em ações artístico-culturais nos diversos espaços da cidade. O tema foi explorado através do tópico “Introdução à linguagem dos quadrinhos”, de um breve panorama da produção local, da apresentação de quadrinhos nacionais voltados a necessidades especiais como “Os três patetas surdos”, “Relatos Azuis, Humor Azul, Gibi poético: Um olhar sobre os jogos Paralímpicos”, “A vida com Logan” e de uma dinâmica prática de desenho voltada ao trabalho de inclusão através de quadrinhos.

A semana de arte foi organizado pelo Departamento de Desenvolvimento Profissional (DDP).

O “Seminário do Ensino Fundamental, Direitos Humanos, Tecnologia e Inclusão”, teve como objetivo fortalecer o trabalho pedagógico das escolas do Ensino Fundamental, considerando suas especificidades como aspectos formais da organização escolar e práticas educativas concernentes aos componentes curriculares. Esse seminário trabalhou com estes conteúdos: BNCC; Currículo na RME de Curitiba; Gestão Escolar na RME de Curitiba; Educação Integral na RME; Educação Especial; Tecnologia e Mídias; Equidade, Família e Rede de Proteção;

Gestão de Conflitos. Foi organizado e ministrado pelo departamento do Ensino Fundamental.

Os cursos com cargas horárias de 24 horas e 32 horas ocorreram durante o ano todo, com a frequência de mais ou menos mensal. Foram realizados presencialmente. O curso de 2015 foi distribuído em dois módulos, um de 16 horas a distância, e outro 16 horas presenciais. Já os cursos de 2017 e 2018 foram realizados em formato de 8 horas a distância e 24 horas presenciais. O curso “A prática pedagógica na inclusão escolar”, de 2019, foi integralmente presencial, totalizando 24 horas.

As demais formações, Fórum, Seminário e Semana de Arte, ocorreram em 4 horas presenciais.

Os cursos com maiores cargas horárias, ofertados ao longo de todo o ano, foram realizados nos dias de permanência do professor, de segunda a sexta feira, nos períodos da manhã e tarde.

Com relação ao número de turmas desses cursos mais extensos, ocorreram variações. Em 2015, houve 10 turmas, em 2017, 16 turmas, em 2018, 20 turmas e 2019, 10 turmas. No curso de 2018, quando se registrou o maior número de turmas, também ocorreram mais desistências, conforme o gráfico acima.

As informações sobre os cursos para a educação inclusiva foram complementadas durante as entrevistas, alguns deles não estavam mencionados nos documentos analisados, disponibilizados na SME. Entre eles os cursos “Portas Abertas para a Inclusão” e “Integrando Saberes: Adequação Metodológica”, havia algumas informações disponibilizadas na internet¹⁰

O curso “Portas Abertas para a Inclusão – Educação Física Inclusiva”, ofertado aos professores de Educação Física da PMC é uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes, desenvolvido em parceria com a Fundação Futebol Clube Barcelona e com o Fundo das Nações Unidas para a Infância, o UNICEF e as prefeituras municipais, aplicado em nível nacional. Foi ofertado de forma EAD, mas em espaços da PMC, com a presença de um mediador e recursos tecnológicos

¹⁰Disponibilizado em: [Página Inicial - Portas abertas para a inclusão \(portasabertasparainclusao.org\)](http://portasabertasparainclusao.org)
[Downloads - Portas abertas para a inclusão \(portasabertasparainclusao.org\)](http://portasabertasparainclusao.org)
[Adequação Metodológica - Secretaria da Educação \(curitiba.pr.gov.br\)](http://curitiba.pr.gov.br)

necessários. Os professores recebiam a orientação do mediador e acessavam o conteúdo do curso on-line, por meio de estudo teórico e trocas de experiências através do contato com diversos profissionais do Brasil.

O objetivo desse curso foi de habilitar e desenvolver práticas de educação física inclusiva capazes de impactar e transformar a realidade das escolas. Os conteúdos do curso foram divididos em sete módulos (Histórico e Legislação, Acessibilidade, Educação inclusiva, Educação física escolar, Educação física inclusiva e Projetos), disponibilizados por meio de vídeos, videoaulas, textos e exercícios de múltipla escolha, de relacionar colunas e de reflexão. A metodologia consistia em assistir aos vídeos e às videoaulas; realizar a leitura dos objetos de texto; exercitar o conteúdo na resolução de exercícios; tirar dúvidas e corrigir as atividades conjuntamente; trocar experiências entre cursistas, desenvolver dinâmicas. Para a conclusão, foi proposta a criação de projetos dentro das escolas relacionados ao curso. Essa formação durou 40 horas, e realizada no dia de permanência do professor.

O curso “Adequação Metodológica” teve como objetivos levar o professor a refletir sobre a necessidade da adequação metodológica respeitando os ritmos de aprendizagem e conhecer a importância de planejar e replanejar atividades de mesma temática que impulsionem a aprendizagem de todos os estudantes simultaneamente, contemplando a heterogeneidade presente em sala de aula com atividades diversificadas e diferenciadas. Foram trabalhadas com os professores sugestões de encaminhamentos metodológicos com distintas formas de aprendizagem, seja por meio de leitura, escrita, seja por meio de expressão corporal, música, jogos, brincadeiras etc.

Durante esse curso, foram abordadas as adequações necessárias em cada situação didática específica para que cada aluno possa participar e desenvolver sua aprendizagem. A abordagem reforçou a importância da variedade de encaminhamentos atividades coletivas, em pequenos grupos, em duplas e individuais. Ressaltou-se que as atividades realizadas em grupos promovem a socialização e o compartilhamento de saberes.

O curso sobre adequações metodológicas contempla as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Apresentam cadernos com as sugestões de adequações conforme cada ano/série. O curso foi organizado pelo Departamento do Ensino Fundamental da PMC.

Diante dessa complementação de informações, foi possível identificar que a SME oferece os cursos de forma mais presencial, mas ocorrem algumas formações no formato EAD que foram efetivadas através de parcerias com outras instituições. A SME também proporcionou o curso “Adequação metodológica” que se diferenciou dos outros uma vez que a formação é destinada para o ensino regular com o foco na educação inclusiva, sem limitar-se à PCD, mas dirigido a todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no contexto da sala de aula. Apresenta, ainda, cadernos pedagógicos com as adequações trabalhadas durante o curso para todos os anos (1º a 5º ano) do ensino fundamental, disponível no site da SME¹¹.

Conforme os dados analisados, foi possível identificar os temas mais recorrentes durante os cursos para a educação inclusiva: trajetória histórica da educação da PCD; marcos legais; direitos da PCD; definição dos diferentes tipos de deficiência e suas especificidades; adequações no planejamento; atitudes frente ao aluno de inclusão, flexibilização, adaptação, adequação metodológica, acessibilidade, atividades inclusivas, uso de recursos diversos, educação física adaptada.

As questões da diversidade de sujeitos que compõem a escola e as formas de exclusão são temas pouco relacionados nas descritivas dos cursos para a educação inclusiva. Também não foram mencionados pelos professores durante as entrevistas.

No entanto, a formação continuada para a educação inclusiva deve assumir como ponto de partida um olhar sobre as questões da diversidade de sujeito que compõe a escola, estimulando a repensar e desconstruir padrões classificatórios e o padrão único de civilização, que exclui os desiguais. Trata-se de formar os docentes que entendam como o próprio sistema e a própria docência participaram da produção dos diversos em desiguais por meio de seus padrões de ciência, racionalidade, cultura, civilização, avaliação classificação e segregação (ARROYO, 2008).

¹¹Cadernos pedagógicos sobre adequações metodológicas, disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/adequacao-metodologica/9724>

Os objetivos dos cursos buscam proporcionar aquisição de conceitos sobre a educação inclusiva mais voltados para o entendimento da inclusão como direito de acesso da PCD ao ensino regular, por meio da flexibilização, adaptação e adequação metodológica. São pouco abordados os conceitos ligados à transformação da escola, das práticas excludentes, do ensino ministrado para atender a todos.

Os encaminhamentos metodológicos dos cursos estão mais voltados para apresentação oral de slides com os conteúdos abordados. Em geral, exploram os assuntos forma teórica. Os exemplos práticos se limitam a como fazer adaptações de atividades, adequações metodológicas e o planejamento. Também desenvolvem no coletivo algumas sugestões de atividades práticas, utilizando atividades e materiais adaptados, realizam exposição de materiais e recursos didáticos adaptados, proporcionam o desenvolvimento de projetos de educação física adaptada.

Rodrigues, D. e Rodrigues, L. (2012) ressaltam que na formação devem ocorrer momentos reflexivos sobre a própria prática, visando melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Esses autores também consideram importante que as formações façam a relação da teoria com a prática a partir de estudos de casos, relatórios, vídeos, relatos de experiência, ou seja, a partir de situações reais.

Na maioria dos cursos estudados, prevalece a concepção tradicional de educação, eles visam de forma parcial a educação inclusiva, propõem o desenvolvimento de algumas práticas inclusivas, mas não uma transformação da escola e de suas práticas excludentes. Tentam englobar todas as disciplinas, mas prioriza o professor regente.

A formação do professor inclusivo, conforme Mantoan (2015), implica a inovação nas propostas de formação existentes e devem ser destinadas para todas as disciplinas do currículo, ou seja, todos os professores que atendem o aluno.

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis (MANTOAN, 2015).

A formação continuada não dá conta de promover as mudanças no contexto escolar se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e das relações de poder entre os profissionais. As formações devem abordar, além de

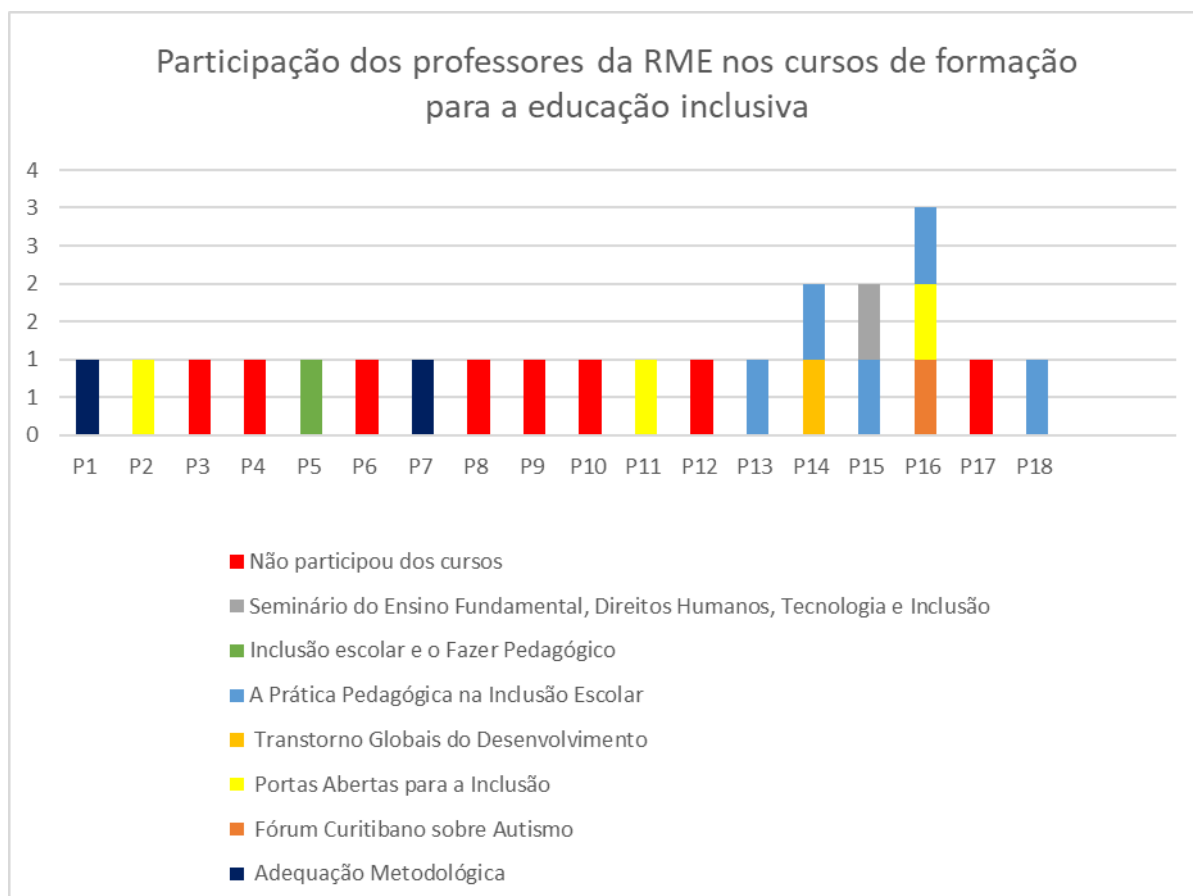
conhecimentos gerais sobre um tema, o conhecimento do professor sobre si mesmo, a resolução de conflitos, comunicação entre os professores, dinâmica de grupo, trocas de experiência e elaboração de planos de ações coletivas. Elas devem considerar os desafios da atualidade e indo em busca de inovar as práticas pedagógicas (IBERNON, 2009).

5.2 PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante as entrevistas, perguntei aos professores se eles tinham participado de cursos de formação continuada para a educação inclusiva, ofertada pela Secretaria da Educação e de quais cursos tinham participado.

As respostas dos professores estão demonstradas no gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Cursos realizados pelos professores na RME



Fonte: A autora (2021)

Fonte: A autora (2021)

Dos 18 professores entrevistados, 8 não participaram de nenhum curso oferecido pela SME.

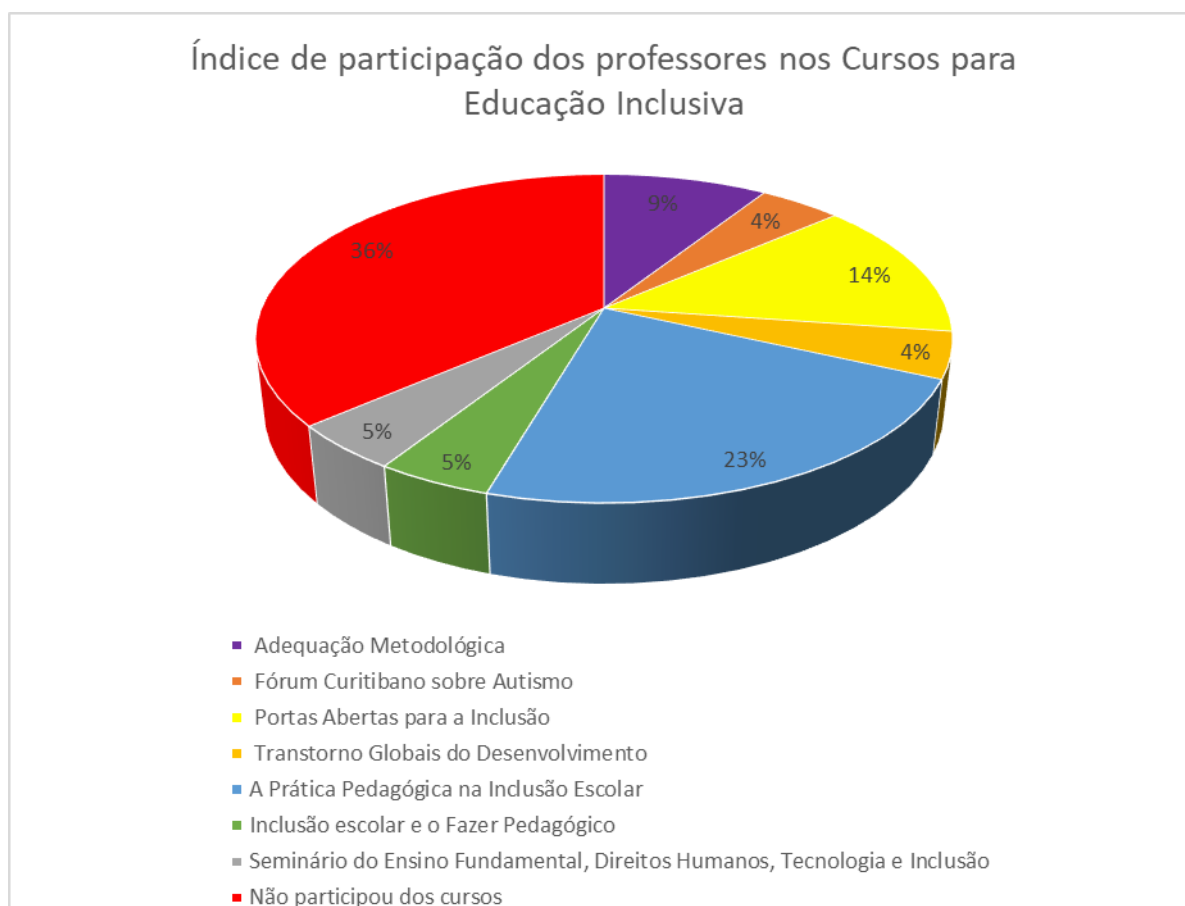
A maior participação registrada foi no curso “A prática pedagógica na inclusão escolar”, frequentado pelas P13, P14, P15, P16 e P18.

Outro curso mencionado foi “Porta Aberta para a Inclusão”, essa formação era voltada para a educação física inclusiva, as três professoras de Educação Física entrevistadas participaram desse curso (P2, P11 e P16).

“Adequação Metodológica”, foi cursado por duas participantes (P1 e P7). Já as outras formações denominadas como Seminário, Fórum, Semana de Arte e curso sobre TGD, tiveram apenas um participante.

A partir do gráfico a seguir, destaco o percentual de participação dos professores em cada curso.

Gráfico 7 - Índice de participação nos cursos da RME – Educação Inclusiva



Fonte: A autora (2021)

Nesse gráfico, represento o índice percentual de participação ou não participação dos professores da PMC nos cursos oferecidos pela SEED. Identifiquei, a partir dele, que 36% das entrevistadas não participaram de nenhum curso, 24% participaram do curso “A prática pedagógica na inclusão escolar”, 14% do curso “Portas abertas para a inclusão”, 9 % do curso Adequação Metodológica e 5% participaram de Seminário, 5% Semana de Arte, 4% fórum e 4% de um curso de TGD.

Algumas das entrevistadas apresentaram como justificativa para não frequentarem as formações oferecidas justificativas como fato de a contratação na PMC ser recente; desconhecimento dos cursos ofertados; foco de os cursos ser voltado para outros profissionais da escola, como pedagogos e professores de classe especial.

Quando as professoras admitiam que não haviam participado de nenhuma formação, foi perguntado se elas sabiam da existência do curso “A prática pedagógica na inclusão escolar”, que ocorre todo ano, desde 2017. Elas

confirmaram o desconhecimento, explicando que não foi divulgado na escola, que normalmente avisa na escola sobre os cursos, por meio de comunicados que o professor visualiza e assina. Uma das professoras demonstrou interesse em fazê-lo. Outra afirma que só fez cursos para os quais foi convocada.

Diante disso, uma das professoras afirma que os cursos são divulgados no Portal Veredas e comenta o curso “A prática pedagógica na inclusão escolar”:

Participante 16: “Olha eles têm um curso que todo ano eles oferecem de educação inclusiva para todos os professores, ano passado tinha 5 mil vagas por exemplo mas quase ninguém participou assim, foi bem fraca a participação dos professores”.

Uma das participantes relatou que realizou o curso ofertado em 2015 e não fez mais nenhum outro. Com relação a isso, os dados analisados apontam que a formação para a educação inclusiva é efetuada pelos professores esporadicamente, não há uma formação contínua anual. As professoras, por exemplo, que fizeram o curso “A prática pedagógica na inclusão escolar” frequentaram apenas em um ano. Das doze professoras que participaram dos cursos, oito realizaram apenas um entre 2015 e 2019. Duas participantes acompanharam dois cursos e uma participou de três deles.

Algumas participantes mencionaram a falta de vagas em alguns cursos, uma comentou que essa falta está relacionada ao fato de o curso ser bom e os professores se interessarem. Outra disse que há cursos bons, que tem interesse em participar devido às necessidades da prática com os alunos de inclusão, mas não consegue se inscrever porque são voltados para professores de sala de recursos.

A fala das professoras vai ao encontro do estudo realizado por Silva (2016), que identificou que, até 2014, os cursos para a educação eram voltados para os professores especialistas que atuavam no AEE. Nos documentos analisados, é notório que há uma separação nessa oferta de cursos.

A interação dos professores do ensino especializado durante os curso de formação proporcionaria muitas trocas de experiências, pois os professores especialistas no ensino especial têm anos de conhecimento prático, que sucedem de cursos de formação em pós-graduação e cursos de formação continuada, sua prática propicia o conhecimento em lidar com as especificidades da PCD, que levam à experiência de adaptações metodológicas e estratégias psicológicas de acordo

com as características comportamentais específicas de cada tipo de deficiência. (RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. 2012)

Algumas professoras mencionaram que quando entram na PMC participam de um curso obrigatório, que dura o ano todo, chamado “Integrando Saberes”. Elas o fazem no dia da permanência, mas queixam-se de que há pouca ênfase, ou nenhuma, na educação inclusiva, embora o formador oriente quando surge a questão de como trabalhar com o aluno de inclusão. Afirmam que o curso foca em muita teoria e questões burocráticas, o que o torna desmotivador.

A formação denominada “Integrando Saberes” apresenta outras temáticas que vão sendo trabalhadas em outros cursos, como a “Integrando Saberes - Adequação Metodológica”, que aborda a organização das atividades diferenciadas dentro de uma perspectiva de educação inclusiva. Porém, apenas duas professoras o frequentaram. A importância das adequações metodológicas, mencionadas por Minetto (2012), como adaptação curricular:

São medidas que convertem o currículo num instrumento útil para responder à inevitável diversidade que representam os alunos quanto aos seus interesses ou ritmos de aprendizagem (MINETTO 2012, p. 65).

As adequações metodológicas são realizadas no contexto coletivo, em que um mesmo conteúdo é trabalhado com todos de forma mais lúdica, são feitas adequações para atender as necessidades específicas de cada aluno, estimulam um aluno ajudar o outro.

Os relatos de algumas professoras demonstram a falta de interesse dos professores em participar dos cursos oferecidos pela PMC:

Participante 14: “[...] eu vejo assim, que o problema não ta só na oferta mas sim na receptividade na participação dos professores [...]”

Participante 15: “[...] foi bem fraca a participação dos professores e eu participei fiz até, fiz mais ou menos 30% das atividades [...]”

Participação: “Teve um curso na UNIBRASIL ano passado que foi bem bacana, foi o ano todo, então cada mês acho que tinha um encontro, eu não lembro muito bem, a gente ia fazer, eu lembro que era um curso que na minha escola ninguém se interessou em fazer [...]”

Os cursos de formação continuada para a educação inclusiva são oferecidos no horário de trabalho do professor e, mesmo assim, há aquele que não manifesta interesse, alguns mencionaram que realizam cursos voltados para o ensino

fundamental de maneira geral. Isso demonstra que a oferta de formação faz em sua maioria uma separação por área e a educação inclusiva tem sido vista como uma modalidade a parte, como confirmado neste relato:

Participante 15: “[...] então assim eu faço as formações obrigatórias da educação infantil, essa eu vou uma vez por mês e faço, faço estudos, faço trabalhos”.

Uma das professoras de Arte também menciona que realiza cursos mais voltados para sua disciplina. Não participa dos cursos de educação inclusiva.

Desse modo, é necessário repensar as propostas dos cursos de formação, uma vez que este estudo demonstra que nem todos os professores têm participado das formações para a educação inclusiva, considerando que esse é um desafio da atualidade que busca transformar as práticas docentes segregadoras em uma educação verdadeiramente inclusiva. (Mantoan, 2015)

A formação continuada, para Arroyo (2011), deve assumir como ponto de partida um olhar sobre as questões da diversidade de sujeitos que compõem a escola, levando a um repensar e desconstruir padrões classificatórios e o padrão único de civilização, que exclui os desiguais.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES

Com o intuito de complementar as informações sobre os cursos e saber como eles acontecem na prática, perguntei aos professores durante as entrevistas sobre como tem sido essas formações.

Com relação ao curso “A prática pedagógica na inclusão escolar”, a maioria das professoras afirmam que são abordados em cada encontro um tipo de deficiência, síndromes e transtornos; a forma como trabalhar com as diferentes especificidades de cada aluno de inclusão, história da PCD; a legislação vigente. A P18 complementa as informações dizendo que também são trabalhadas a importância da empatia do professor em se colocar no lugar da família que tem um filho com deficiência, a questão da aceitação da diversidade e reflexão sobre o que está sendo feito e o que precisa melhorar para garantir uma educação inclusiva. A P13 ressalta que as formadoras enfocam a questão de que não há uma “receita

pronta” para se trabalhar com os alunos com deficiência, pois cada um tem sua especificidade.

Participante 13 “Olha a visão que eu tenho do curso é assim, elas tentam deixar sempre claro que não existe uma receita que cada criança de inclusão é uma criança e que a gente precisa ir construindo com a equipe pedagógica da escola, como que a gente vai atender essa criança regente e as todas as professoras da escola”.

Com relação à “receita pronta” para a inclusão, outra professora, durante o relato de experiência, também colocou esse mesmo pensamento sobre o que é dito sobre a inclusão nos cursos realizados. E Minetto (2012) afirma que realmente não há um modelo que deva ser seguido por todos, pois cada aluno possui a sua diversidade. O que pode existir são modificações no ambiente escolar, na proposta curricular e no projeto político pedagógico da escola, no planejamento do professor e na aplicação de estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem por todos os alunos com as adaptações necessárias.

Algumas professoras trazem mais informações sobre o curso “Adequações Metodológicas”. Elas o descrevem como uma formação cujo objetivo é formar o professor para fazer o nivelamento dos alunos com dificuldade e considerados de inclusão, por meio da adequação das atividades. Ou seja, apresentava várias opções didáticas de como trabalhar um conteúdo, elas acrescentaram que as adequações são destinadas para as disciplinas de língua portuguesa e matemática e que existe, no portal do servidor, na página “Profissionais da Educação” uma coletânea de cadernos com todo o material do curso, que contém os procedimentos adotados para fazer as adequações.

Esse curso procura contemplar a heterogeneidade presente em sala de aula com atividades diversificadas e diferenciadas, fazendo com que todos os alunos atinjam os objetivos propostos com estratégias diversificadas. Conforme Nóvoa (2011), a escola atual se depara com o desafio de construir uma pedagogia que valorize a diversidade, conduzindo os alunos pelo caminho da aprendizagem. Através da formação continuada, o professor pode alcançar esse caminho e promover a educação inclusiva. Nas palavras de Nóvoa (2011, p.60): *“A educação para todos só faz sentido se se traduzir na aprendizagem de todos”*.

Quanto ao curso “Portas abertas para a Inclusão”, realizado pelas professoras de Educação Física, é uma proposta da UNICEF, com a qual a PMC fez parceria para oferecer a formação.

Segundo as participantes, o curso foi realizado em nível nacional. Abordou questões de acessibilidade, práticas paralímpicas, jogos escolares e apresentou a proposta de realização de prática de paraolimpíadas nas aulas. Elas avaliam os temas desse curso como interessantes e próximos da realidade das escolas, pois, segundo elas, buscava atender as necessidades do professor e do estudante. Notaram uma evolução no acesso às informações.

Os participantes desse curso desenvolveram projetos com atividades cooperativas no espaço escolar. Demonstraram, através da prática, que conseguiram superar seus anseios e resolver alguns de seus problemas com a proposta do curso. É notável que o curso preparou os professores para atuarem na sua área de forma inclusiva. Conforme Aguiar; Duarte (2005), a formação dos professores para atuar na Educação Física, devem ter como objetivo a capacitação para o desenvolvimento de práticas de cooperação que possibilite a convivência com a diversidade.

A Educação Física tem uma grande contribuição para a efetivação da inclusão e desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola se proporcionar jogos escolares com a participação de todos os alunos, inclusive os considerados alunos de inclusão (AGUIAR; DUARTE, 2005)

O curso “Inclusão escolar e o fazer pedagógico”, relatado por uma professora regente, abordou quais são os alunos de inclusão que têm direito aos apoios, discutiram-se as patologias que levam ao diagnóstico de aluno que é considerado de inclusão, assim como os diferentes tipos de deficiência e transtornos. As legislações, com relação aos direitos da PCD, também fizeram parte das discussões e trouxeram algumas sugestões de atividades, mas de forma ampla.

Esse curso, realizado em 2015, estava mais voltado para o estudo clínico do aluno com deficiência e suas patologias. Porém, hoje, a formação continuada do professor implica muito mais do que isso. Saber sobre o diagnóstico, segundo Mantoan (2011), implica a continuidade do ensino especializado dentro do ensino regular. Ele aponta que:

Ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial. Esse impasse faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas (MANTOAN, 2011, P.7).

E ainda, Mantoan (2017 apud Orrú), afirma que o diagnóstico:

É um mecanismo que coisifica, etiqueta, classifica, enrijece, padroniza, desigualta, mutila, aniquila, fere e mata o Ser singular. Serve para justificar a máquina jurídica às ações que segregam, punem, excluem, dopam, interditam o declaram incapaz ou anormal, usurpando sua identidade de ser humano. (MANTOAN, 2017, apud ORRÚ, 2017, p. 21-21)

Durante esse estudo, houve vários momentos em que esse assunto foi trazido à tona pelas professoras, que buscam nos diagnósticos as respostas para sua conduta em sala de aula e ainda indicam que ele seja abordado durante os cursos de formação.

No “Fórum sobre autismo”, uma professora relata trabalhou-se o ensino estruturado para alunos com autismo, sugerindo a criação de uma rotina e de cantinhos na sala de aula com materiais diversificados.

Esse fórum vai ao encontro dos princípios da educação inclusiva entendida, conforme Rodrigues, D e Rodrigues, L (2012) como um direito à apropriação das necessidades individuais dos alunos que dependem de um nível de diferenciação das práticas pedagógicas. Fornece, dessa forma, subsídio para o professor mudar sua prática.

Já no “Seminário que envolveu a inclusão”, a única participante trouxe poucas informações, uma vez que teve que optar entre assistir à palestra sobre inclusão ou visitar os estandes com as atividades práticas. Escolheu visitar os estandes que abordavam os recursos utilizados e as adequações metodológicas necessárias nas atividades propostas dentro de sala de aula.

Somente uma professora participou do seminário durante as questões voltadas para a educação inclusiva, visto que essa formação envolvia várias palestras e oficinas sobre o ensino fundamental no mesmo dia e os professores tinham a opção de escolher do que gostariam de participar. Essa situação mostra que a formação continuada para a educação inclusiva caminha dissociada das práticas do ensino fundamental, também desperta pouco interesse da parte dos professores.

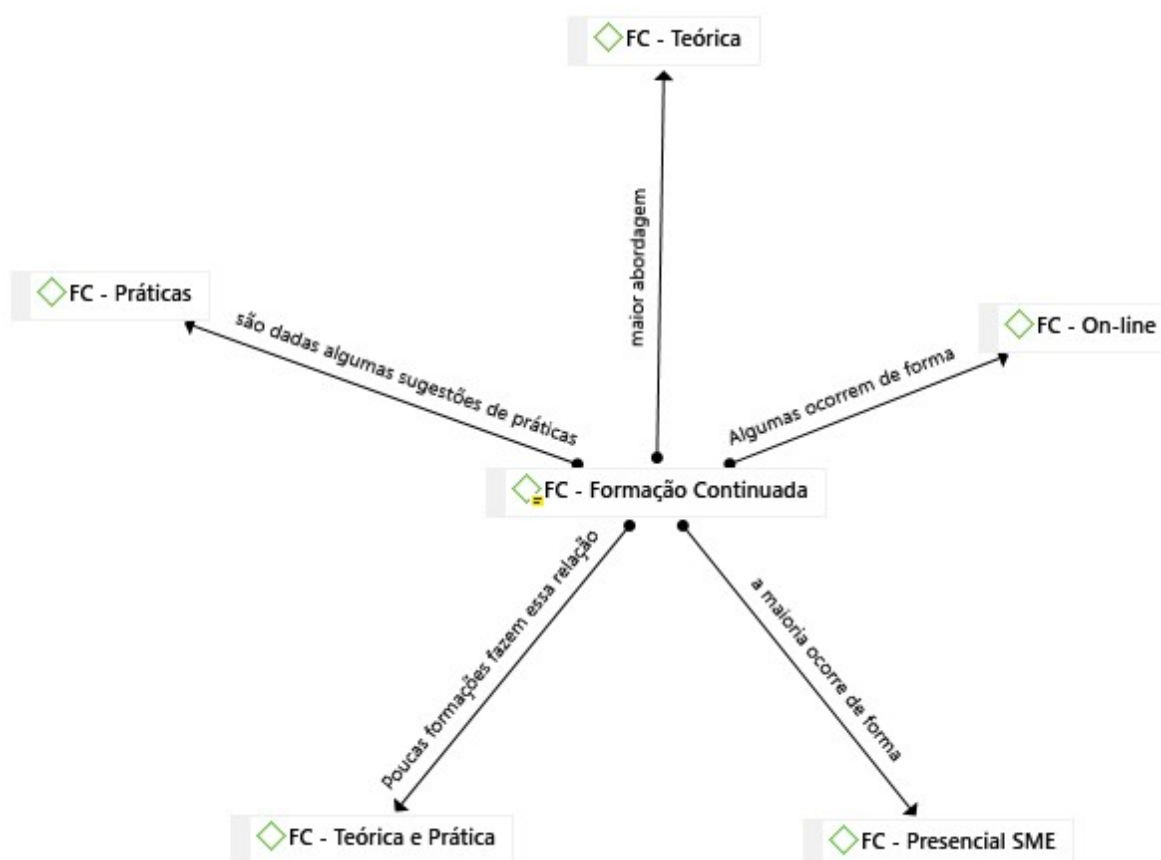
5.3.1 Abordagem metodológica dos cursos de formação para a educação inclusiva

Os professores demonstraram que a abordagem metodológica varia conforme o curso, mas que a maioria trata dos temas de forma teórica, através de exposição oral, utilizando slides. Ocorrem também algumas atividades práticas para ilustrar o tema tratado, com o objetivo de trazer para o professor algumas sugestões de atividades a serem realizadas com os alunos de inclusão.

A maioria das formações são presenciais, mas uma delas foi on-line, com professores de vários locais do Brasil, em que a PMC fez parceria com órgãos nacionais e internacionais.

Para ilustrar a relação das metodologias adotadas nos cursos de formação, trago a seguir uma ilustração e os relatos dos professores a respeito disso.

Figura 8 - Metodologia dos Cursos



Fonte: A autora (2021)

Com relação à metodologia do curso “A prática pedagógica na inclusão escolar”, as professoras que participaram afirmam que o maior enfoque é teórico, com o intuito de transmitir as informações sobre os tipos de deficiência. A parte prática era trabalhada de forma superficial. Elas relatam que as formações, na maioria dos encontros, tratam das leis, da história da PCD, do desenvolvimento do aluno. As abordagens eram feitas por meio de slides e explicações orais sobre como organizar rotina com o aluno de inclusão. Havia pouco espaço para diálogo, devido às reclamações. Percebem que o conhecimento das formadoras é limitado para responder às questões levantadas pelos professores, pois as respostas não condizem com a realidade. Duas professoras avaliam que os encontros foram ministrados por profissionais que também estavam aprendendo.

Algumas professoras afirmaram que o curso “A prática pedagógica para a inclusão escolar”, aborda práticas de algumas atividades adaptadas para realizar com aluno de inclusão e os temas são abordados geralmente através de rodas de conversas, em que cada professor vai se colocando e falando da sua prática. Além disso, utilizam também imagens, filmes e vídeos curtos com depoimentos de professores de outras cidades falando dos recursos que utilizam na prática com a educação inclusiva.

Quanto ao curso “Portas abertas para a Inclusão”, realizado pelas três professoras de Educação Física, afirmam que se tratava de uma proposta EAD, aplicada de forma on-line, mas era realizada no centro de formações da PMC, os encontros aconteciam todas as quartas feiras. A formação tinha um tutor on-line que olhava as atividades e as orientava.

Uma das professoras mencionou que algumas aulas eram com professores presenciais que propunham o desenvolvimento de pequenos projetos de atividades inclusivas, elas tinham que escrever o projeto em forma de planejamento e apresentar um vídeo da atividade realizada.

Já outra disse que foi o curso todo foi realizado a distância e que não ocorreu momento presencial. Descreveu a metodologia utilizada como majoritariamente teórica, a parte prática, segundo ela, foi a aplicação de um projeto pelos professores. As professoras participaram do mesmo curso, mas ministrados em momento diferentes.

O curso “Adequação Metodológica” apresentava, conforme as professoras, sugestões de adequação metodológica com atividades práticas da sala de aula.

Julgaram algumas dessas atividades bem interessantes, pois permitiam explorar os conteúdos de matemática, tanto com alunos de inclusão como com os demais.

Quanto à metodologia do curso “Inclusão escolar e o fazer pedagógico”, a professora participante relata que o curso foi, predominantemente, teórico; as aulas eram expositivas, com apoio de slides; houve abordagens práticas de alguns casos de alunos de inclusão da PMC que apresentaram avanços, exibiram-se, através de fotos e vídeos, as atividades realizadas por esses alunos.

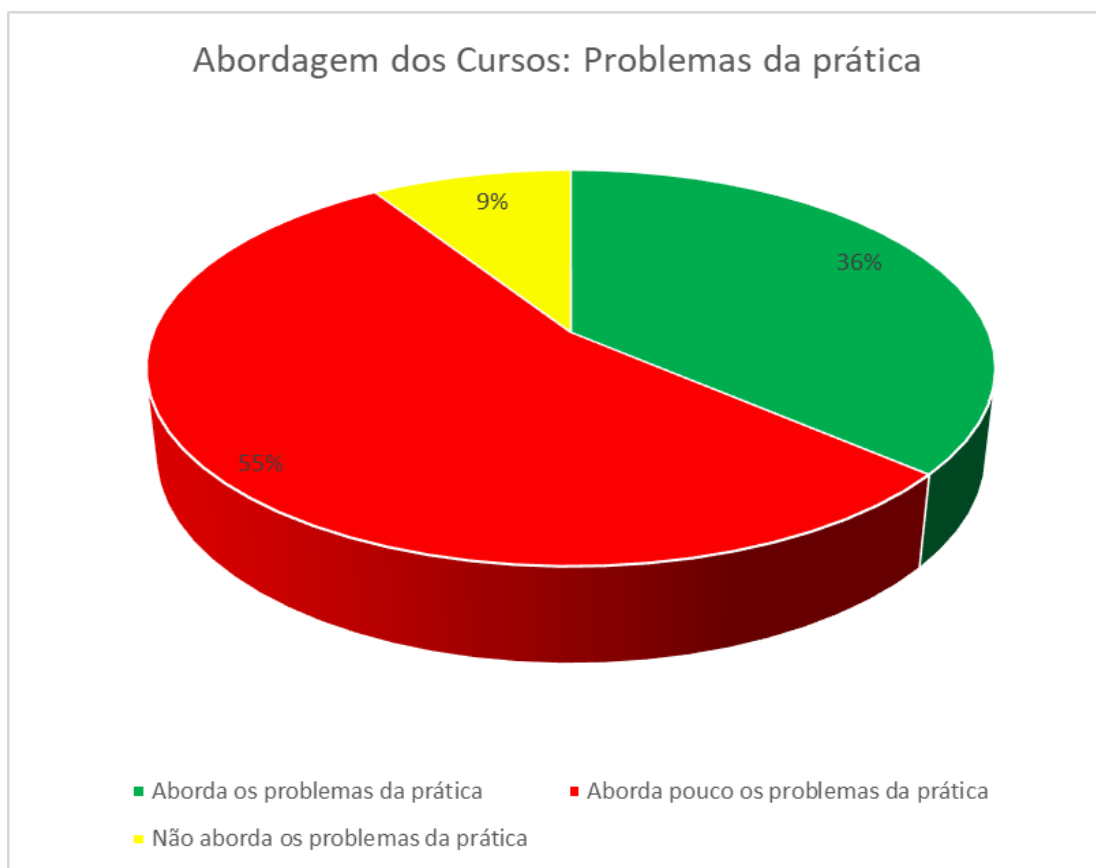
No “Fórum sobre autismo”, segundo a professora participante, a metodologia sugeria práticas dentro de um ensino estruturado seguindo rotina, utilizando diversos materiais concretos. Infelizmente não foi concretizada na escola devido à falta de materiais.

O “Seminário sobre inclusão” ocorreu através de palestra com exposição teórica sobre o tema inclusão e exposição de materiais e atividades práticas para serem realizadas com alunos com deficiência. As atividades práticas envolviam exposição de ideias de adequação metodológica.

5.3.2 Abordagem dos problemas da prática nos cursos de formação para a inclusão

Foi constatado através dos relatos dos professores que realizaram os cursos de formação que estes em sua maioria abordam pouco os problemas enfrentados na prática escolar, que dificultam o processo de inclusão da PCD no ensino regular, conforme demonstro no gráfico a seguir.

Gráfico 8 - Abordagem dos problemas da prática



Fonte: A autora (2021)

Assim, 55% das professoras queixam-se da abordagem insuficiente dos problemas da prática, ressaltam que quando lhes trazem situações específicas de sala de aula com os alunos com deficiências, as formadoras dizem: "não tem receita de bolo", que cada "cada caso é um caso", ou seja, que uma criança é diferente da outra.

No entanto, 36% das professoras acreditam que os problemas da prática são abordados, como a questão da postura do professor diante da falta de disciplina em sala de aula e a resolução de situações que envolvem a organização da RME. De acordo com as entrevistadas, houve, também, através dos relatos, trocas realizadas entre participantes e formadoras.

Já 9% ressaltam que os problemas da prática não são abordados durante os cursos ofertados, pois acreditam que esses envolvem recursos financeiros. Mas como já foi citado, nem todos os problemas envolvem recursos financeiros e, mesmo que envolvessem, devem fazer parte das discussões, uma vez que os professores passam a realidade enfrentada e os formadores são profissionais que atuam nos departamentos da Secretaria da Educação e devem saber das dificuldades

enfrentadas nas escolas pelos professores, para, juntos, discutir e buscar soluções no coletivo, procurando envolver as pessoas que são responsáveis pelos recursos financeiros.

5.3.3 A pouca troca de experiência durante os cursos

Os professores que fazem os cursos presenciais, em sua maioria, relatam que ocorrem poucas trocas de experiências, que não há um momento específico para isso, mas os professores sempre se manifestam de forma espontânea. As trocas ocorrem mais durante as conversas com os professores em particular. Duas professoras justificaram a falta de espaço para troca de experiências pelo grande número de participantes no curso. Disseram que a troca ocorre quando os grupos são menores.

Uma delas relata que havia espaço para o professor falar das suas dificuldades, mas não para fazer trocas, e afirma: “foi até pensado pelas formadoras em fazer um "Reik", uma apresentação, mas não foi feito” (P15). Outra professora afirma que, devido ao pouco tempo para as trocas de experiências, as formadoras sugerem que as dúvidas sejam escritas e enviadas para elas, que respondem, mas isso não corresponde à troca sobre os problemas da prática. Já outra relata que: “a partir dos temas abordados pelas formadoras, os professores vão se colocando, falando de suas angústias e de suas experiências com os alunos de inclusão”.

As professoras que participaram de curso on-line mencionaram que trocaram experiência com vários professores do Brasil, pois tinham uma tarefa a ser cumprida, em que tinham que desenvolver um projeto de inclusão na Educação Física e a troca envolveu a apresentação dos resultados da atividade prática realizada no contexto escolar. As participantes afirmaram que essa foi a parte mais interessante do curso.

Já uma outra participante mencionou que foi solicitado aos professores, durante um dos cursos presenciais, “Inclusão escolar e o fazer pedagógico”, a elaboração de um trabalho de conclusão de curso que seria apresentado, mas isso não ocorreu. Os trabalhos escritos foram apenas entregues.

5.3.4 Condições de realização dos cursos e impedimentos da sua conclusão

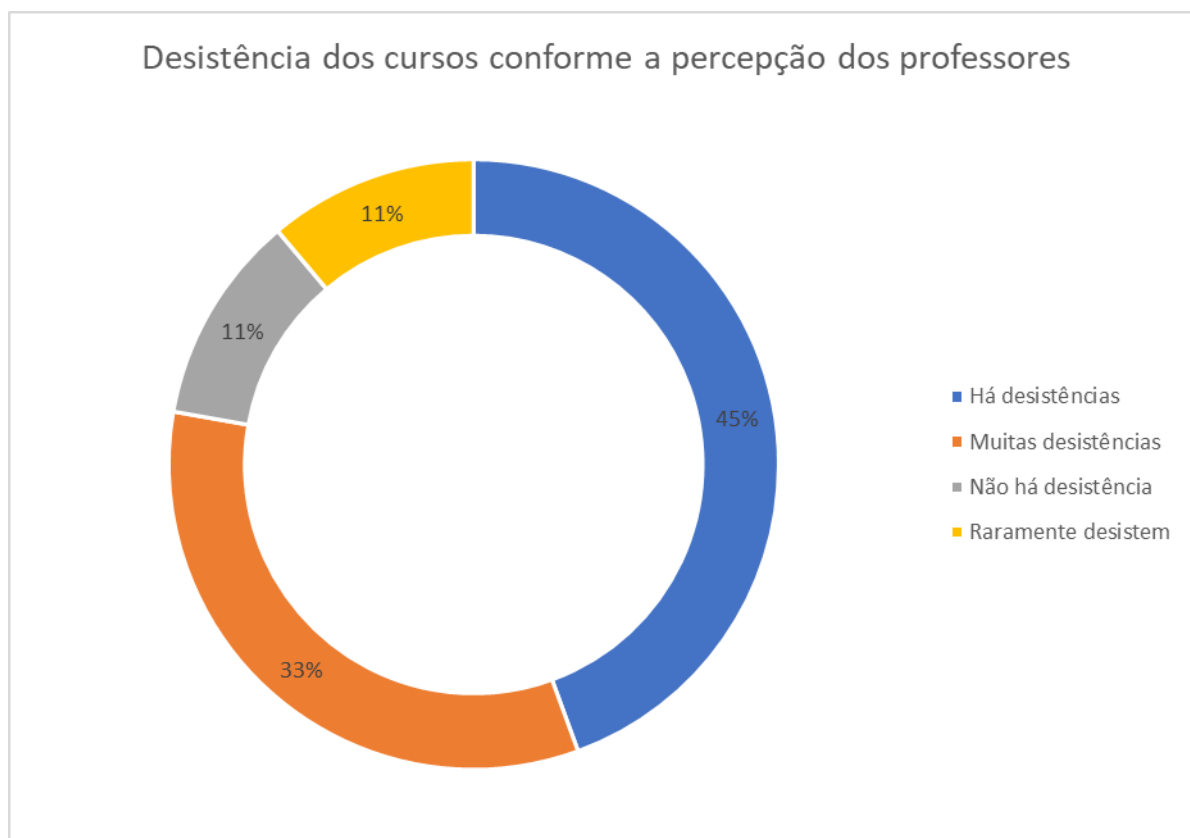
Durante a análise documental, constatou-se que uma porcentagem significativa de professores não concluiu os cursos em que se inscreveram. Em função dessa percepção, foi perguntado aos entrevistados se eles concluíram os cursos e se perceberam a desistência de participantes durante as formações realizadas.

Das dez professoras que realizaram os cursos, três delas afirmaram que não concluíram um dos cursos realizados, “A prática pedagógica na inclusão escolar”. Os motivos das desistências remetem à concessão de licença prêmio e à licença saúde. Quando recebe esse benefício, o professor não pode participar de cursos. Outra professora não participou do último encontro porque teve conselho de classe na escola no mesmo período.

Outras professoras justificaram a evasão de cursos em que se haviam inscrito devido às responsabilidades assumidas na escola. A maioria das entrevistadas, no entanto, concluíram os cursos.

Além dessas, outras razões para a desistência são destacadas no gráfico a seguir.

Gráfico 9 - Desistência dos cursos de formação continuada



Fonte: A autora (2021)

Esses dados apontam, entre as professoras, uma média de 45% que reconhecem que “há desistências” durante os cursos de formação para a educação inclusiva; 33% que admitem que há “muitas desistências”; 11% que avaliam que “raramente desistem” e 11% que a negam “não há desistência”. As participantes que admitem algum grau de evasão também relatam por que ocorrem essas desistências.

A maioria das professoras que afirmam que “há desistência” dos professores nos cursos, relacionam essa desistência à maior carga horária, à dificuldade de deslocamento, ao desconhecimento do local do curso, ao estacionamento caro, à sobrecarga das funções na escola - que ficam atrasadas quando os professores fazem cursos na permanência - à mudança de turma, à concessão de licença prêmio ou médica, à falta de interesse pela educação inclusiva e também pela grande demanda de funções dos professores na escola que deve ser feita no dia da permanência.

Algumas que dizem que há muitas desistências, relatam que no início do curso as salas são lotadas, mas os professores vão desistindo e, a partir no quarto encontro, diminui pela metade o número de participantes. Algumas professoras

relatam que houve desistências de professores da sua própria escola. Observaram a falta de interesse de alguns colegas, que estavam mais preocupados com a assinatura da frequência. Assim que passava a lista, iam embora, sem que se encerrassem os assuntos do dia.

Participante 14 “eu senti assim que nos primeiros até o terceiro encontro não sei se você sentiu, mas era um grupo grande de pessoas, depois foi diminuindo, que é o que eu acabei de falar, o pessoal foi desistindo, dependia muito de quem estava na frente falando, então eu senti diferença de conhecimento de forma de passar de transmitir de pessoa pra pessoa”.

Dessa forma, os professores demonstram que as desistências estão, em parte, associadas à falta de interesse, mas também evidenciam que há cursos muito bem avaliados e que o professor procura concluir.

Algumas das percepções dos professores estão apresentadas nas citações a seguir:

Participante 1: “[...] por ano você vai ter uma ou duas que são específicas para a inclusão, é pouco né, as vezes ainda essa formação, algumas trazem né, coisas diferentes, trazem ideias e adaptação, outras acabam sendo repetitivas.

Participante 11: “Olha, eu acredito que tá bem interessante, assim, as temáticas elas estão mais próximas da realidade da sala de aula, então era uma coisa que antes a gente sentia que era uma ruptura entre a teoria e a prática”.

Participante 14: “[...] acho que ele me deu mais embasamento teórico, ela deu exemplo, foram dados exemplos durante as aulas dos encontros, mas eu acho que foi muito rápido, não aprofundou, não houve essa discussão exatamente, não dava tempo da gente troca, para aprofundar [...]”

Participante 14: “[...] teve aquele conhecimento, eu aprendi com ele, mas não foi de acordo com a expectativa que eu tinha, e aí eu vejo assim, que o problema não está só na oferta mas sim na receptividade na participação dos professores [...]”

A percepção das professoras é bastante variada. Algumas julgam escassa a oferta de cursos, outras analisam que essa oferta melhorou; enquanto umas avaliam os cursos como inovadores, para outras são repetitivos; algumas criticam a valorização do embasamento teórico em detrimento do prático, já outras consideram que os cursos fazem relação da teoria com a prática. Há professoras que manifestam interesse pelas formações, já outras apontam a falta de interesse dos professores pelos cursos, que sequer preenchem todas as vagas.

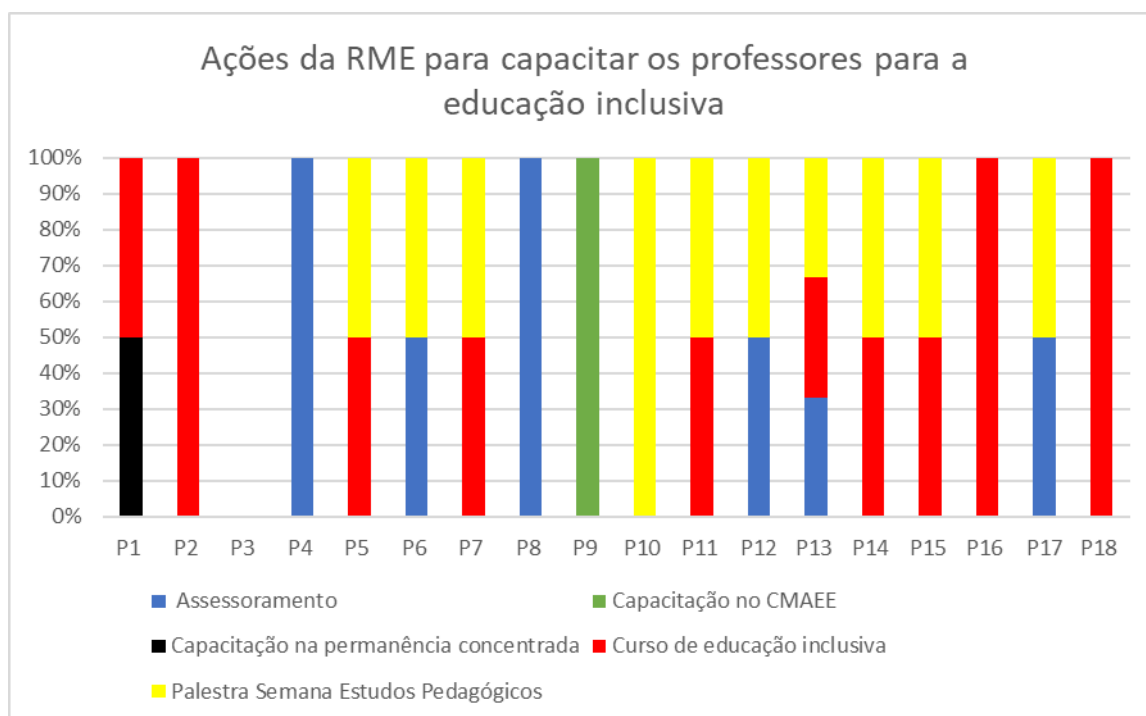
As contradições evidenciadas nesses relatos mostram que a formação continuada da PMC, com relação aos cursos avaliados, está se estruturando, visto que a criação do departamento que organiza a formação para educação inclusiva, é recente, foi criado em 2017.

5.4 AÇÕES DA RME DE CURITIBA PARA PREPARAR OS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante as entrevistas foi perguntado aos professores sobre o que tem sido feito pela RME de Curitiba para preparar os professores para a educação inclusiva e constatei que além dos cursos ofertados nos dias de permanência dos professores, também são oferecidos outros momentos de formações como: Palestras realizadas na “Semana de Estudos Pedagógicos”, que ocorrem na escola ou em espaços da PMC, “Assessoramentos” de especialistas da área da educação e saúde, Formação no dia de “Permanência Concentrada” na escola e Capacitação oferecida no CMAEE.

O gráfico a seguir mostra como os professores têm participado dessas formações para a educação inclusiva.

Gráfico 10 - Ações da RME para capacitar professores



Fonte: A autora (2021)

O gráfico registra que dez professoras participaram dos cursos de educação inclusiva que ocorrem fora da escola em locais da PMC; dez professoras participaram de palestras nos dias de semana de estudos pedagógicos que ocorreram nos espaços escolares e em outros locais da PMC, seis professoras participaram de assessoramentos realizados nos espaços escolares por profissionais especializados da educação do DIAEE, do núcleo, por professora de sala multifuncional, de sala de recurso e por equipe multifuncional do CMAEE; uma professora mencionou que participou de capacitação no dia de permanência concentrada e uma participou de uma capacitação no CMAEE.

Os cursos de educação inclusiva já foram tratados no início do capítulo, pois são o maior foco da pesquisa. Mas, durante as entrevistas, foi constatado que a PMC oferecia outras formações continuadas realizadas em outros momentos. Embora não tenham a mesma carga horária dos cursos, também contribuem para a capacitação dos professores.

A Semana de Estudos Pedagógicos da PMC acontece em vários momentos; o primeiro no início do ano, com um tema geral para todas as escolas, constitui-se de duas palestras que ocorrem no ambiente escolar. O tema é escolhido pelos professores e equipe pedagógica, nesse caso, é a direção quem organiza e escolhe os palestrantes. Há mais dois momentos em que a SME promove encontros com todas as escolas, que normalmente ocorrem em centros de convenções com palestras e exposições. Os temas das palestras são escolhidos conforme pesquisa realizada com os professores e interesses da SME.

As palestras com o tema inclusão foram escolhidas por algumas escolas. A abordagem sobre a educação inclusiva foi no geral e tratou da medicação, do autismo, da adequação metodológica, dos casos de inclusão na escola, dos problemas enfrentados, da orientação sobre como fazer o relatório do aluno de inclusão, da importância de o professor cuidar do seu emocional para conseguir trabalhar com os alunos com deficiência, da visão de que o aluno é de todos e que as estratégias devem ser elaboradas no coletivo para se ter resultados efetivos. As professoras ressaltam que os momentos ocorridos de SEP na escola proporcionaram trocas de experiências.

As participantes ressaltam que passou a ocorrer mais SEPs sobre a educação inclusiva devido ao aumento de alunos de inclusão na escola. Uma das professoras ressalta que a partir disso houve interesse de mais professores em

estudar o tema, a escola passou a chamar profissionais para dar palestras na escola.

Os profissionais convidados pelas escolas são especialistas no assunto, fazem parte da equipe do CMAEE, são profissionais de clínicas especializadas da área da saúde, professores especialistas convidados e da própria escola. Uma das participantes foi convidada para ministrar uma formação sobre consciência fonológica e dificuldades de leitura e escrita, no espaço escolar em que atua.

As SEPs organizadas pela SME ocorreram através de seminários, palestras e exposição de trabalhos. No ano de 2019, houve um seminário em que a inclusão foi abordada. Mas nem todos os professores participaram, pois conforme algumas professoras, o professor escolhia qual palestra tinha interesse de participar. Uma das professoras afirma que os professores da sua escola não escolhem o tema inclusão para a SEP porque acreditam que isso se aprende só na prática.

Embora alguns professores tenham mencionado a SEP organizada pela SME que envolveu a inclusão, apenas a P15 mencionou sua participação nesse evento.

Participante 15: “Teve uma SEP que tinha uma palestra e exposição de materiais sobre a educação inclusiva, escolhi visitar o estande pois tinha um aluno de inclusão na minha sala e gostaria de ver as práticas, ver como os professores estavam trabalhando, para ter ideias de como trabalhar na minha sala”.

Os “assessoramentos” citados pelos professores como uma forma das ações da PMC para capacitar os professores são mencionados por vários participantes que recebem esse atendimento de diferentes profissionais. Esses profissionais da área da educação orientam quanto ao planejamento, às adequações metodológicas, a como agir com os alunos com deficiência. Já os da área da saúde orientam quanto à medicação, aos aspectos emocionais, à postura frente aos combinados.

Alguns professores relataram que o assessoramento da área da educação ocorria uma vez por mês, já outros, uma vez por ano, alegando que estes dependem de qual setor vinha o atendimento. O assessoramento inicialmente era realizado para os professores regentes, mas devido às necessidades encontradas, estendeu-se para as áreas de Arte e Educação Física.

Uma das professoras relata que existe também formação no dia de permanência concentrada, em que se fala sobre todas as disciplinas específicas para inclusão. Essas formações ocorrem duas vezes ao ano, nessas ocasiões são

discutidas ideias de adaptação. Outra professora relata sua participação em uma capacitação oferecida pelo CMAEE sobre todas as deficiências, mas que se aprofundou mais sobre o autismo.

Duas professoras afirmam que a maioria das ações da PMC são voltadas para a capacitação dos profissionais de apoio e não para o professor.

Uma das professoras entrou recentemente na PMC e ainda não havia participado de nenhuma formação continuada para a educação inclusiva.

Diante das demais informações repassadas pelos professores, percebi que, além das ações ofertadas pela PMC, alguns professores buscam se capacitar por conta própria. Esse assunto abordo no próximo item.

5.5 INICIATIVAS DE AUTOFORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Durante as entrevistas, percebi que alguns professores que não participaram dos cursos e outros que tinham maiores interesses na educação inclusiva passaram a buscar essa formação por conta própria.

A formação continuada através de pós-graduação em educação inclusiva foi realizada por sete professoras (P4, P6, P8, P10, P12, P14 e P16). Dentre elas, cinco não participaram de nenhum curso de formação da PMC para a educação inclusiva (P4, P6, P8, P10 e P12), já duas delas (P14 e P16), além da pós-graduação, também participaram dos cursos. A P14 também fez cursos on-line do Instituto Neuro Saber, que oferece vários temas relacionados à educação inclusiva e P16 participa de congressos on-line.

Participante P16: “Recentemente eu tô participando de um congresso brasileiro *online* de educação física e ontem mesmo assisti uma palestra sobre transtorno do espectro autista. Então eu acredito que o conhecimento está à disposição, acho que a gente tem que também procurar por ele, não esperar chegar alguma coisa pronta da secretaria”.

Percebi que várias professoras têm consciência da importância de buscar sua autoformação como forma de garantir uma educação de qualidade para seus alunos. A respeito disso, Freire (2016) ressalta que a formação do professor deve ser permanente e que ele se torna autêntico quando desenvolve a curiosidade e assume atitude problematizadora de seu mundo e de seu fazer.

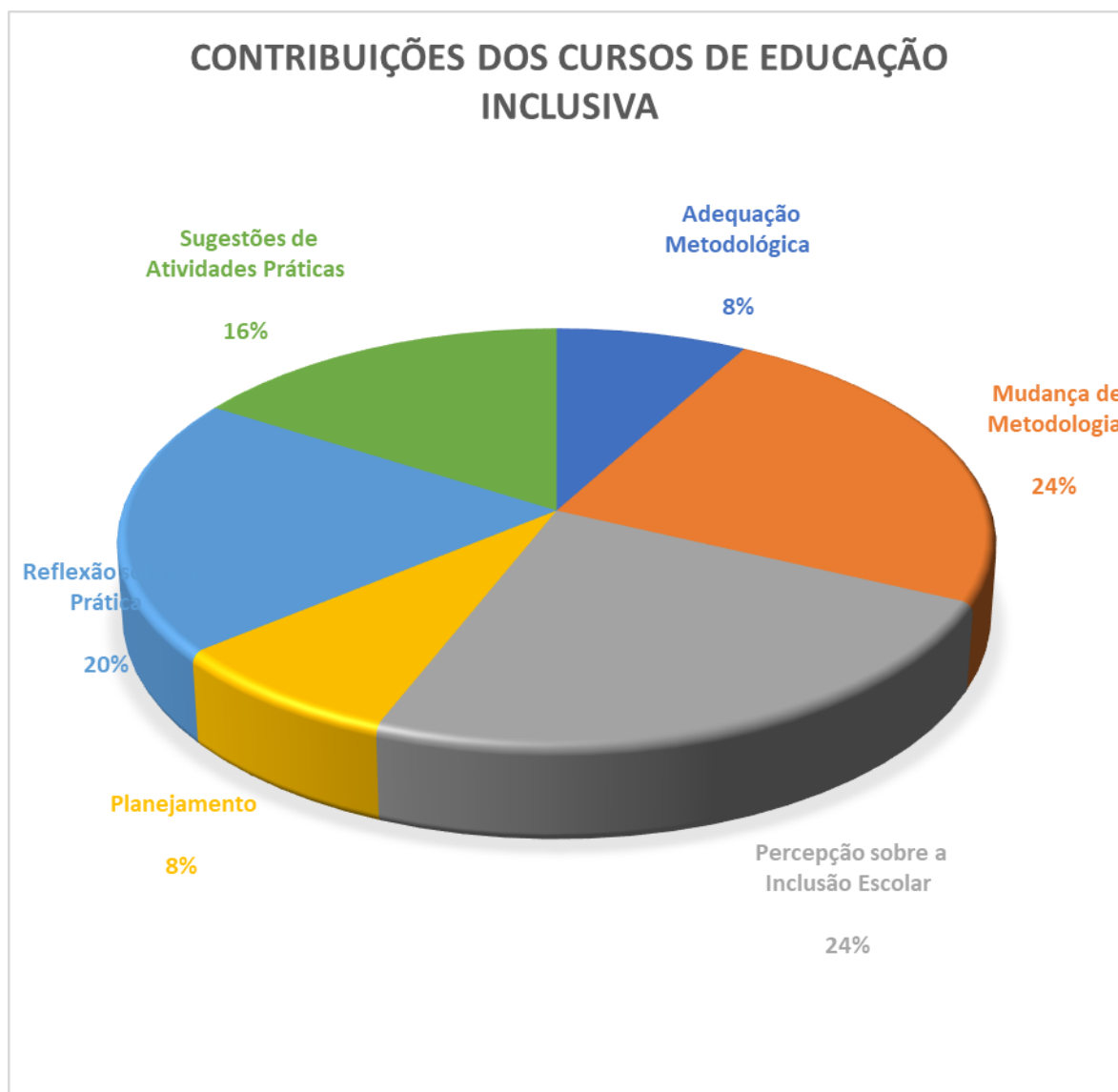
6 CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo serão abordadas as contribuições dos cursos de formação continuada para a educação inclusiva, tendo como o objetivo verificar se os cursos auxiliam na solução dos problemas que os professores enfrentam nas suas práticas.

As contribuições foram identificadas inicialmente com base nas respostas dadas sobre a questão: “Que contribuições esses cursos trazem para a sua prática, com alunos com deficiência?” E no decorrer da análise foram encontrados resultados que demonstraram contribuições que não foram mencionadas pelos professores, mas percebidas através dos relatos de experiências das práticas com alunos em processo de inclusão, na resolução dos problemas da prática e nas percepções sobre a educação inclusiva no contexto escolar.

Na tabela localizada no APÊNDICE 3 - Contribuições dos cursos estão demonstrados de forma mais detalhada os indicadores que levaram a construção do gráfico a seguir:

Gráfico 11 - Contribuições dos Cursos



Fonte: A autora (2021)

Os resultados evidenciam que uma das maiores contribuições dos cursos foi a mudança de percepção dos professores sobre a educação inclusiva, que atingiu um percentual de 24% diante das demais contribuições citadas pelos professores. Cheguei a essa constatação através das relações observadas entre os objetivos dos cursos, relatos das formações e das atitudes adotadas pelos professores em sua prática que vão ao encontro dos assuntos discutidos nos cursos. Para chegar a esse resultado, montei um quadro comparando os professores que realizaram os cursos e suas percepções sobre a inclusão escolar, com os demais professores que não participaram dos cursos. Ver APÊNDICE 4 - Percepção sobre a inclusão da PCD no ensino regular.

As participantes P1, P2, P11, P13, P14 e P16 realizaram cursos de formação para a educação inclusiva e suas percepções são mais positivas em relação à efetivação da inclusão no ensino regular.

Os professores que realizaram os cursos percebem que a inclusão escolar beneficia todos os alunos, pois eles aprendem a conviver com as diferenças de forma respeitosa e cooperativa. Esses profissionais percebem que é necessário enfrentar os desafios da inclusão, pois ela faz parte da realidade escolar. Identificam que esse processo não ocorre somente pela socialização do aluno na escola, mas principalmente na conquista do direito à aprendizagem. Também reconhecem a importância de se capacitar, buscar os apoios necessários, acolher tanto os alunos com deficiência quanto a sua família e buscar as melhores estratégias para incluí-los no contexto escolar. Nas palavras de algumas professoras:

Participante 1: existem assim momentos muito gratificantes né, de você ver a interação do aluno com os colegas né, a interação dos colegas com este aluno, a forma como eles aprende a lidar com ele, com as diferenças

Participante 7: a gente tem que pensar que essa criança ela tem direito a aprendizagem, então a inclusão ela não é somente na questão social da criança, mas principalmente nos aspectos que dizem respeito ao direito à aprendizagem.

Participante 14: a inclusão ela depende muito de escola para escola, eu venho de várias né, eu já trabalhei em várias escolas nos últimos anos eu percebo assim, eu percebo a diferença está no acolhimento, na fala do encaminhamento metodológico que a gente dá na sala de aula

Participante 16: tendo muitos alunos de inclusão e também sempre tento atender esses alunos com maior atenção carinho e afetividades com eles

Por outro lado, os professores que não realizaram os cursos, percebem a inclusão como algo difícil e encontram mais dificuldade em lidar com os problemas da prática. Demonstrem não acreditar nos benefícios da educação inclusiva, procuram várias justificativas para que a inclusão, de fato, não ocorra, como número elevado de alunos na sala, falta de apoio, agressividade do aluno e incapacidade de acompanhamento da turma, ausência de atendimento na área da saúde, falta de materiais, de laudo, descomprometimento da família, entre outros. Com isso percebem a inclusão como um processo complicado para ser absorvido no contexto do ensino regular, conforme alguns relatos:

Participante 3: Na verdade, é bem complicado trabalhar com ele, sabe. Porque já vem de um histórico de relacionamento difícil com a turma, com os colegas e professores, me parece que ele já está na escola desde o primeiro ano e algumas vezes ele foi trocado de sala e não surtiu resultado, então assim trabalhar com ele em sala é muito, muito complicado.

Participante 8: É, eu acho um pouco complicado ali, a gente não tem todo o apoio na rede para isso, às vezes o aluno precisa mais do que foi indicado conforme as avaliações

Participante 9: Assim, é bem complicado, assim, porque quando eu cuidava da Laís era diferente, eu estava ali só para cuidar dela.

Participante 10: Então, uma coisa que eu observo bastante em relação a esse aspecto de inclusão, é que a inclusão ela acaba acontecendo somente nas disciplinas que são administradas pela regência

Isso não quer dizer que os professores que realizaram cursos não achem difícil o processo de inclusão escolar, mas o diferencial está na percepção dos caminhos necessários para o enfrentamento dos desafios, visto que através da formação continuada desenvolvem um olhar diferenciado para as questões da educação inclusiva, o que gera a mudança de perspectiva. Os cursos também podem contribuir encorajando para uma nova postura frente à resolução de problemas e adoção de práticas inclusivas para todos os alunos.

Os professores que não acreditam que a educação inclusiva traz benefícios estão embasados na percepção da deficiência, que impede o avanço, e não nas possibilidades que a educação pode proporcionar (MINETTO; MEDINA; GUIMARÃES, 2017).

As contribuições dos cursos mencionadas pelos professores se referem a mudança de metodologia, reflexão sobre a prática, sugestões de atividades práticas, adequação metodológica e planejamento.

A “mudança de metodologia” foi percebida por 24% das professoras. Essas demonstraram aplicar os conceitos trabalhados durante os cursos e procuraram mudar sua metodologia de trabalho diante dos desafios da educação inclusiva.

As professoras de Educação Física desenvolveram projetos inclusivos na escola, os quais foram trabalhados durante o curso “Portas Abertas para a inclusão”. Uma delas realizou jogos cooperativos realizado em duplas, formadas no sentido de que quem tem mais habilidade ajude o que tem menos. Dessa forma, desenvolveu o trabalho em equipe e a cooperação com o outro, pois, para atingir o objetivo do jogo, todos tinham que se ajudar. Já outra professora trabalhou as práticas paralímpicas

em alguns jogos, a partir do curso surgiu a ideia de fazer uma semana paralímpica nas aulas de educação física. Nas palavras da professora:

Participante 11: A gente primeiro trabalhou as práticas paralímpicas em alguns jogos, em comum acordo a gente decidiu o que que eles gostariam, apresentei algumas modalidades e o que que eles gostariam de estar trabalhando nas aulas, a partir disso que daí surgiu a ideia de fazer uma semana paralímpica, pra gente foi como se fosse fechar com um evento o trabalho que teve das paraolimpíadas nas aulas.

As professoras demonstraram que, a partir de jogos, conseguiram desenvolver projetos de educação inclusiva e tiveram resultados positivos com os alunos, visto que eles desenvolveram a cooperação e aprenderam a lidar com as diferenças.

A formação realizada pelas professoras de Educação Física, através do programa “Portas Abertas para a Inclusão” é uma parceria da PMC com outras instituições que organizam o processo em nível nacional. A respeito disso, Nunes (2018) descreve que essa formação apresenta embasamentos teóricos e práticos que contribuem para ampliar a visão sobre a educação inclusiva, com o princípio de que toda pessoa aprende, independentemente de suas características intelectuais, sensoriais e físicas. O programa provocou estudos de projetos locais, voltados para a inclusão, que possibilitaram uma experiência significativa, com vistas a verificar, por meio de registros e relatos, diversas ações coletivas a favor da inclusão.

Nas aulas de Arte, uma professora passou a adotar uma prática em que cada aluno poderia escolher à sua maneira de realizar sua atividade, seja através de desenhos, gestos, expressões corporais, música seja da dança. Dessa forma, percebeu maior participação dos alunos com deficiência e até mesmo daqueles mais tímidos ou com dificuldades. Fica evidente que a mudança na metodologia beneficiou não só o aluno com deficiência, mas outros que também tinham dificuldades. A professora cita o exemplo de uma atividade realizada em que, ao ouvir uma música clássica, os alunos representavam como estavam se sentindo. O resultado está descrito a seguir.

Participante 13: “[...] a gente trabalhou em algumas atividades com música clássica ele não queria que eu desligasse, as outras crianças estavam numa atividade desenhando o que elas sentiam ouvindo a música e ele saiu dançando pela sala”.

Dessa a forma, a professora considera que o aluno com deficiência atingiu o objetivo da atividade, mesmo executado de forma diferente da turma. Mas isso ocorreu porque ele se sentiu livre para expressar do seu jeito os seus sentimentos, conforme a orientação da professora. Trilhando nesse pensamento, a proposta da educação inclusiva leva em consideração as especificidades de cada aluno e o professor necessita proporcionar estratégias diferentes para que todos alcancem, de alguma forma, os objetivos, considerando as diferentes formas de comunicação e linguagens.

As professoras regentes também mudaram sua metodologia, umas delas passou a usar as ideias vivenciadas no curso “adequação metodológica”, como jogos e brincadeiras interativas. Outra passou a fazer atividades diferenciadas, que envolviam trocas de materiais entre todos os alunos, brincadeiras de imaginação, atividades em que cada um poderia dar uma resposta diferente. Ela passou a utilizar outros espaços da escola para realizar as atividades, como o pátio, ao ar livre. Dessa forma, incluía todos e cada um dava sua resposta conforme suas possibilidades. Outra ainda buscou desenvolver a autonomia da turma, através de atividades mais práticas, ela declara que, a partir dessa metodologia, passou a ter mais disponibilidade para dar atenção ao aluno de inclusão e acompanhar o desenvolvimento das atividades das quais faz as adaptações.

A mudança de metodologia dos professores como reflexo dos cursos de formação aponta benefícios para todos os alunos que tiveram aulas mais dinâmicas, práticas, coletivas, de que todos puderam participar de forma cooperativa. Os professores demonstram que com mudança de metodologia é possível trabalhar a inclusão com a turma toda e não só com um aluno de forma isolada. A respeito disso, Mantoan (2017, apud Orrú, 2017, p.67) destaca:

A inclusão acontece nas entrelinhas tecendo uma educação de qualidade para a turma toda e não somente para alguns. Ela traz benefícios tanto para os alunos com deficiência como para aqueles sem deficiência, pois colabora para a constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas.

Essa questão do desenvolvimento de atividades inclusivas para a turma toda foi discutida nos relatos de experiência em que vários professores demonstraram trabalhar de forma adaptada e individual com os alunos com deficiência. Assim, os cursos “Porta Abertas para a Inclusão” e “Adequação Metodológica” demonstram

que trabalham com os professores as questões de mudança na metodologia para avançar nos processos da educação inclusiva.

A formação “Reflexão sobre a prática” atingiu o percentual de 20%, essa contribuição foi percebida por cinco professoras como uma ação importante para as mudanças de postura sobre suas práticas. Elas disseram que durante os cursos, e no contexto escolar, estão em constante processo de repensar suas ações para melhor atender os alunos, reconhecem a necessidade de mudança de ações do professor com relação a lidar com as diferenças em sala de aula, a necessidade de cada aluno ter uma atenção diferenciada. Elas percebem que essas formações levam ao repensar nas maneiras diferentes de agir com os alunos de inclusão, por exemplo, o jeito mais adequado de falar e portar-se com um aluno autista, ou aquele que gosta de chamar a atenção, ou aquele que se descontrola emocionalmente.

Os professores demonstraram que, a partir dos cursos realizados, passaram a refletir sobre a importância de desenvolver com os alunos a interação, socialização, o respeito, a cooperação, de realizar atividades em que um se coloque no lugar do outro, no lugar de quem tem uma deficiência, percebendo que todos têm seus limites e potencialidades. Os cursos ajudaram na reflexão sobre a educação inclusiva principalmente quando ocorrem trocas de experiências entre os professores, no sentido de impulsionar novas estratégias para serem trabalhadas com os alunos com deficiência, que são baseadas em experiências que deram resultados. Através de uma citação, demonstro como o curso tem contribuído para a reflexão sobre a prática:

Participante 18: “Então a gente vem assim revigoradas, da formação e eu vou para minha sala de aula, já vem o link o que eu vou fazer com meu aluno né, o que eu posso fazer de atividade com ele, você já chega cheia de ideias, querendo pôr a mão na massa querendo inovar querendo fazer diferença né, aí você às vezes você vê que aquele jeito não funcionou que você tem que pensar numa outra e na outra formação você fala olha, eu tentei essa estratégia e não deu certo, e todo mundo ali ajudando você, faça dessa forma pense assim, então eu acho que assim. As contribuições veem o tempo inteiro né, para a gente aplicar nossa prática.

Os cursos devem ter esta intencionalidade, levar o professor a refletir e mudar sua prática. A partir de erros e acertos o professor consegue construir o melhor caminho pedagógico para a educação inclusiva. Mas também é necessário que existam esses momentos de reflexão durante os cursos de formação. “A existência de momentos reflexivos sobre a própria prática é extremamente importante”, levam o

professor a investigar e questionar a qualidade de suas experiências vividas. (RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. 2012, p. 103).

A esse respeito, Freire (2016) afirma que a formação continuada é necessária para levar o docente à reflexão e, conseqüentemente, às mudanças necessárias à sua ação. Ela proporciona o refletir sobre quais as estratégias levariam a aprendizagem significativa, como os diferentes sujeitos aprendem, recursos e adaptações curriculares proporcionam a aprendizagem. (FREIRE, 2016)

As “sugestões de atividades práticas” como contribuição dos cursos foram citadas por 16% das participantes, que disseram utilizar na prática as sugestões de atividades realizadas durante os cursos, principalmente as sugestões de jogos, atividades adaptadas, brincadeiras e atividades em grupo. Essas atividades proporcionam mais resultados na prática com alunos com deficiência, mas os professores também acabam utilizando a mesma estratégia com a turma toda, que demonstra interesse em atividades diversificadas, dinâmicas e com materiais concretos.

Participante 1: Assim, sinceramente, pra mim mesma, o que eu tiro de mais relevante, que eu utilizo são essas práticas mesmo que apresentam, eu sou gosto assim do concreto sabe.

Os professores demonstraram, em vários momentos, que utilizam as atividades práticas demonstradas durante os cursos, mas salientam que são poucas, pois esses cursos abordam mais as questões teóricas. Outros professores, que não mencionaram essa contribuição, disseram que se inscrevem nos cursos com o intuito de conhecer novas práticas para sua atuação.

As atividades práticas são buscadas pelos professores durante os cursos, uma vez que sabem dos resultados positivos que estas trazem para o contexto escolar, percebem que quanto mais atividades práticas e dinâmicas inserirem nas aulas, mais os alunos se interessam pelos estudos e, assim, conseguem promover a inclusão. Nesse sentido, Medina, Minetto e Guimarães (2017, p. 283), afirmam: “As aulas práticas, envolvendo trabalhos em grupo experimentos, tornam o ensino mais significativo e prazeroso para todos.”, destacam que é importante o professor evitar aulas expositivas, o ensino, quanto mais diversificado, mais atinge diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

A “adequação metodológica” correspondeu a 8% das contribuições mencionadas, é utilizada no contexto escolar com os alunos com deficiência, com

dificuldade e também com os demais alunos da sala. As ideias das adequações são compartilhadas na escola com outras professoras, que as utilizam com seus alunos que necessitam de apoio e ampliam essas ideias criando possibilidades de práticas inclusivas.

Participante 1: na parte de alfabetização matemática né, me lembro que teve um jogo que foi bem interessante que eu uso sempre, até com os meus alunos agora do segundo ano, que pra fazer a relação de soma.

As adequações metodológicas, segundo os professores, contribuíram para a ampliação da prática, a partir das ideias trazidas nos cursos, conseguem trabalhar com todos os alunos da sala. Essa contribuição acaba, também, se refletindo no planejamento.

Duas professoras relatam que a maior contribuição foi a atividade de fazer um “planejamento” com as adequações metodológicas para o aluno de inclusão, pensando num aluno com mais dificuldade e que, ao mesmo tempo, outros alunos pudessem também participar. As professoras demonstraram aprender a planejar atividades que o aluno com dificuldade específica possa participar e não se sinta excluído, contribuiu dessa forma para diminuir a angústia do professor. As contribuições para o “planejamento”, atingiram 8% das contribuições. Nas palavras de duas professoras:

Participante 2: ‘Então o ensinamento desse curso pra mim foi esse, a gente pensar em um planejamento, na criança, seja qual deficiência ou necessidade ela tiver, e tentar adaptar o que ela possa fazer para que as outras crianças também façam’.

Participante 7: “Eu vejo que assim, o auxílio que traz para o planejamento é muito grande, porque muitas vezes o professor ele não sabe como organizar uma atividade diferenciada para essa criança”.

Dessa forma, a contribuição está no planejar adequações, contemplando a heterogeneidade presente em sala de aula com atividades diversificadas e diferenciadas que contemplem todos os alunos.

Conforme Minetto (2012, p. 30), o professor, enquanto planeja, é influenciado por suas concepções pessoais, valores, história de vida, formação, entre outros”. Dessa forma, vemos a importância de os cursos abordarem o planejamento, mas ele é só uma consequência de toda uma sensibilização trabalhada nas formações com vistas à mudança de olhar, ou seja, de percepção do professor para a educação

inclusiva como fazendo parte de um todo e não somente voltada para o aluno com deficiência.

É possível identificar, assim, que os cursos contribuem, de certa forma, para a “resolução de problemas” da prática, uma vez que as contribuições mencionadas, tais como mudança de metodologia, adequação metodológica e mudança no planejamento estão relacionados às estratégias adotadas por eles durante a resolução de problema citados.

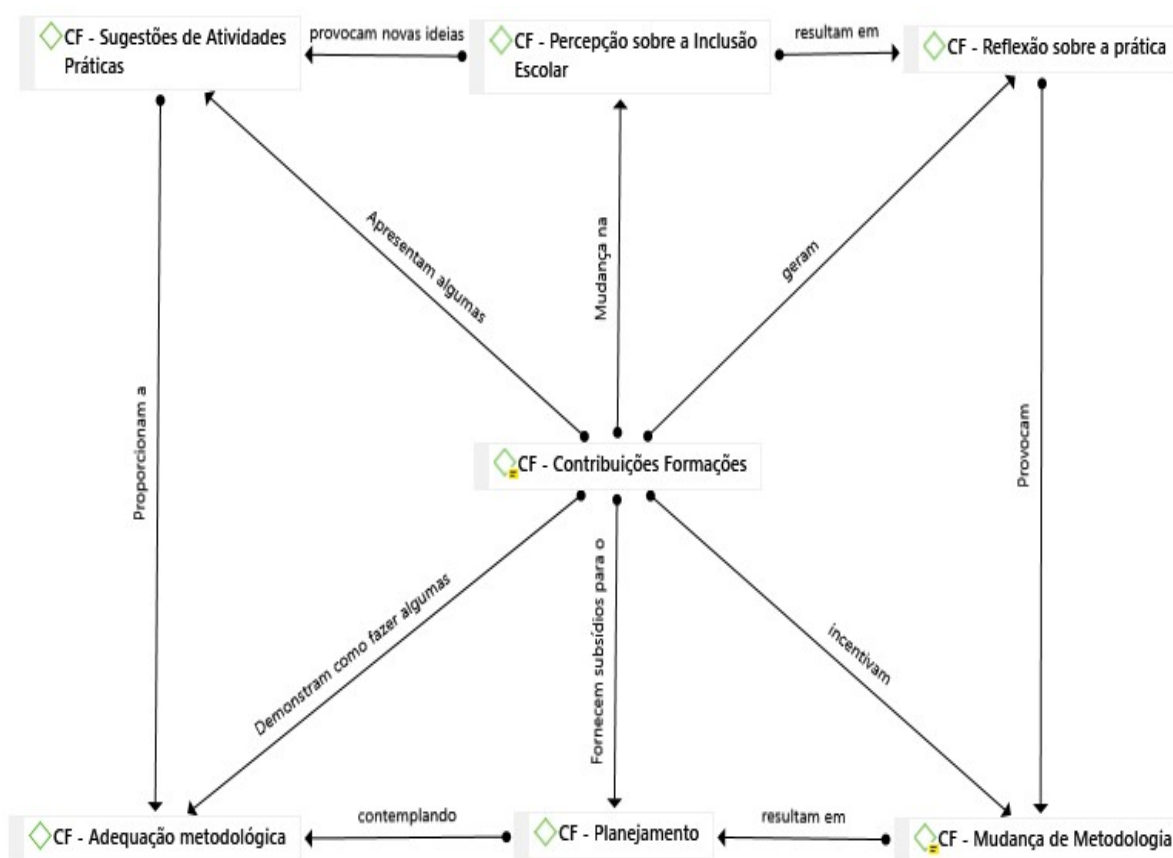
Portanto, o professor precisa estar mais preparado para lidar com as situações problema que ocorrem em sala de aula. No processo inclusivo não há espaço para um professor tradicional, quanto mais reflexão sobre a prática e desenvolvimento de relações afetivas no espaço escolar, mais chance de aprendizagem democrática. (FREIRE, 2016)

Diante do que foi exposto pelos professores durante as entrevistas, percebi que a inclusão escolar está buscando seu espaço cada vez mais no contexto das escolas regulares da PMC. Os cursos de formação continuada passaram a ser oferecidos com mais frequência a partir de 2015 e a ser mais organizados e condizentes com a realidade escolar a partir de 2017, através da criação do DIAEE, mas ainda são recentes e não conseguiram abranger todos os professores que atuam nas escolas.

Este estudo demonstra como os cursos de formação continuada fazem a diferença na percepção do professor com relação à inclusão escolar, influenciam na mudança de metodologia, nos encaminhamentos realizados com a turma, na elaboração dos planejamentos, nas adequações necessárias, no saber lidar com a diferença em sala de aula, na importância da afetividade e acolhimento do professor.

Os resultados das contribuições mencionadas pelos professores, estão relacionadas entre si, pois uma ação diferente do professor provocada por uma formação leva à mudança em todo o contexto. Essas relações entre as contribuições estão demonstradas na figura a seguir:

Figura 9 – Contribuições dos Cursos



Fonte: A autora (2021)

As relações entre as contribuições demonstram que os cursos de formação continuada para a educação inclusiva contribuem para a mudança de percepção dos professores sobre a inclusão escolar, que resultam em reflexão sobre a prática e provocam mudança de metodologia.

A reflexão sobre a prática e a mudança de metodologia resultam no planejamento contemplando adequações metodológicas necessárias para garantir a participação de todos os alunos, atendendo as necessidades individuais, sem excluir.

Os cursos também apresentam algumas sugestões de atividades práticas que auxiliam nas adequações metodológicas. Novas sugestões de atividades podem surgir a partir do momento em que o professor perceba a importância da inclusão e como ela deve ser feita para contemplar todos os alunos.

Todas as contribuições podem servir de suporte para o professor na resolução de problemas da prática.

O estudo realizado permitiu a percepção de que os cursos oferecidos pela PMC trazem importantes contribuições para a prática dos professores do ensino regular, mas ainda não conseguiram abranger todos os professores, pois ficam à mercê do interesse desses professores e não são todos que têm esse interesse. As opções de curso são limitadas, alguns com temas repetidos de um ano para o outro, há desistência dos participantes devido à carga de responsabilidades assumidas na escola, das reuniões que coincidem com os dias de curso e as licenças que os professores acabam tirando no período das formações.

Alguns professores demonstraram insatisfação com as metodologias adotadas durante os cursos, por ser a maioria delas aplicadas de forma teórica, com uso de slides e exposição oral, havendo pouco espaço para discussão dos problemas da prática e para trocas de experiência.

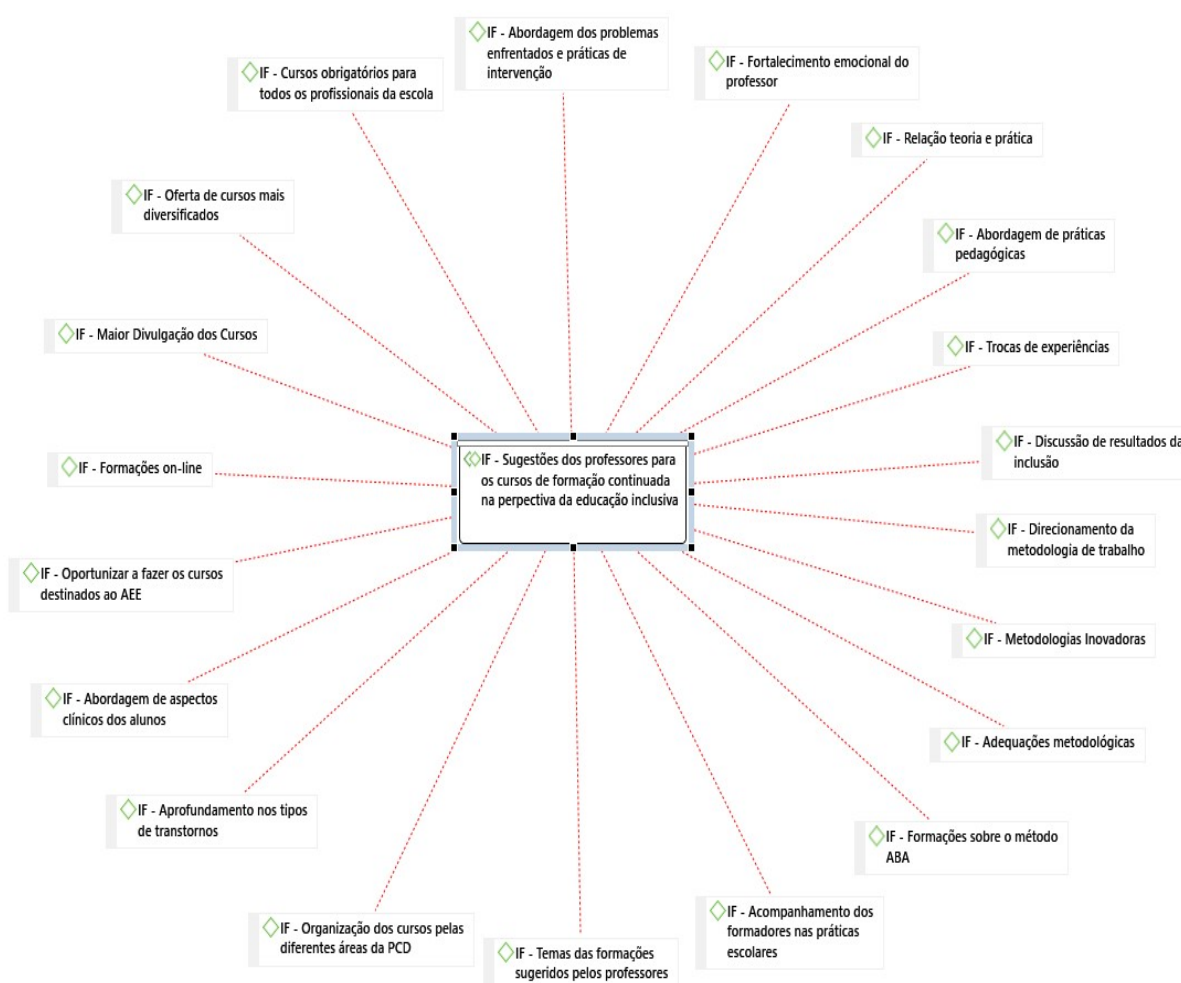
Ainda nesse âmbito, foi perguntado aos professores quais sugestões eles dariam para as futuras formações continuadas na perspectiva da educação inclusiva. As respostas serão abordadas a seguir, no próximo capítulo, e servirão de indicadores para futuras formações continuadas.

7 INDICADORES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo, foram levantados os indicadores para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, com base nos resultados do estudo realizado, nas sugestões dos professores e nos autores que fundamentam a pesquisa. Tem como objetivo contribuir com as formações continuadas dos professores para o enfrentamento dos desafios da educação inclusiva.

Durante as entrevistas, os professores trouxeram várias sugestões para serem abordadas nos próximos cursos destinados à educação inclusiva. Estas sugestões foram baseadas nas necessidades da prática e nas avaliações dos cursos que já realizaram. As contribuições dos professores estão expostas na rede abaixo.

Figura 10 - Indicadores para as Formações



Conforme a figura anterior e a tabela situada no APÊNDICE 5 - Sugestões para os cursos, e a partir de dados que embasaram a construção dessa figura, constata-se que os professores trouxeram várias sugestões para os cursos baseadas nas suas necessidades da prática escolar e nas experiências com os cursos realizados.

A sugestão para os cursos mais indicada pelos professores foi “**abordar os problemas da prática e as soluções através de práticas de intervenção**”. O intuito é que as soluções sejam discutidas, analisadas e encontradas no coletivo, através de compartilhando de conhecimentos, ideias e práticas sobre qual postura assumir frente ao aluno nas diversas situações do cotidiano escolar, principalmente quando se descontrolam e se tornam agressivos. E, ainda, que tipo de atividades trabalhar com esse aluno para incentivá-lo. Os professores indicam ainda que os momentos de abordagens dos problemas sejam realizados no início dos cursos. A respeito desse direcionamento, os professores se colocam deste modo:

Participante 3: eu acho que essas discussões de inclusão elas têm que abordar os mais diversos problemas dentro de sala de aula e mapear pro professor como é que você age com um aluno transtorno opositor.

Participante 5: essa maneira de falar, da gente se comportar diante da criança, é bem importante assim, ajuda bastante, a postura que às vezes a gente tem que ter diante deles que, que, até numa forma às vezes a criança tá descontrolada, ela tá agressiva, como conter essa criança, sem né, lógico a gente não quer machucar essa criança, não quer, a gente quer, ajudar a criança a, a se controlar, como fazer isso?

Os professores acreditam que uma formação mais voltada para a resolução de problemas da prática, com uma fundamentação teórica condizente e a criação de um conjunto de práticas construídas no coletivo, poderá desenvolver a sensibilização, o fortalecimento emocional do professor e a disposição para desenvolverem uma postura inclusiva. P6 complementa:

Participante 6: É preciso ter um aprofundamento teórico em torno do TDAH, mas principalmente práticas de intervenção, que tragam ideias para serem aplicadas em sala de aula. Construção coletiva de um conjunto de práticas inclusivas para serem aplicadas em sala de aula.

Com relação a esses anseios dos professores, o estudo de Costa (2014), verifica que a formação continuada na perspectiva da inclusão deve constituir um dos elementos impulsionadores de saberes que promovam uma correspondência com os anseios, vividos pelo grupo de docentes, que propicie bases para novos

discursos, observações, posicionamentos e preposições para o trabalho com o aluno com deficiência.

Com relação ao **“fortalecimento emocional do professor”**, a participante P12, **“acredita que quando os problemas são divididos durante uma formação, o professor se sente amparado, uma vez que a resolução de problemas pode acontecer de forma coletiva”**. Para que isso ocorra, sugerem que cursos sejam realizados apresentando ideias e sugestões de como intervir com determinados alunos que apresentam diferentes necessidades educacionais e/ou comportamentais.

Os profissionais, de uma forma em geral, têm o sentimento de despreparo diante da inclusão. Necessitam ser encorajados para enfrentar os desafios, pois à medida em que as experiências vão se acumulando, as práticas vão sendo transformadas. Assim, a formação continuada tem um papel fundamental na prática profissional (MINETTO 2016).

As professoras P4, P10, P13 e P14 sugerem que os cursos apresentem uma **“relação da teoria com a prática”** que possa ser aplicada no contexto das escolas, nas quais necessitam ser desenvolvidas práticas inclusivas. Também indicam incluir, nas formações, projetos de aplicação das teorias estudadas por meio da prática com os alunos nas escolas e realizar, no próprio curso, essa devolutiva, através de apresentação do trabalho realizado nas escolas. Essa sugestão foi baseada nas dificuldades sentidas pelos professores, assim como descreve a P4:

Participante 4: “Eu acho assim, nós estamos carentes, tanto de, é, teoria quanto de prática, de prática muito mais assim sabe, mas assim, vendo não é uma prática, como é que eu posso dizer? Ampla, de uma maneira, de uma maneira, alguma maneira uniforme, uma maneira linear, de uma maneira como é que eu posso dizer pra você? Uma prática global... uma aprendizagem para todos [...]”.

A respeito disso, Guasselli (2014) constatou que os professores seguem tomando decisões embasadas na sua experiência docente, sem recorrer às referências estudadas.

Diante dessa sugestão, a LDBEN, no artigo 51, esclarece que, para atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, o professor deve ter capacitação em serviço, a fim de fazer a associação entre teoria e prática.

Para uma formação de professores que façam essa relação da teoria com a prática, Martins (2016) desenvolveu uma metodologia que viabiliza a sistematização do conhecimento. Essa metodologia consiste num processo coletivo de pesquisa-ensino que acontece em quatro momentos: “caracterização da prática”, que envolve descrição, problematização e alternativas criadas para a solução dos problemas; “explicação da prática”, através de referenciais teóricos, com diferentes abordagens, que possibilitem explicar e compreender dialeticamente as práticas pedagógicas e transformá-las; “compreensão da prática pedagógica” no nível da totalidade, que consiste na análise crítica, identificando os fundamentos teóricos e a razão de ser dos problemas que enfrentam e “elaboração de propostas de intervenção na prática”.

As sugestões de “práticas pedagógicas” foram elencadas pelas participantes P1, P2 e P10, que afirmam **aprender com as práticas compartilhadas tanto pelas formadoras como pelas colegas de trabalho** e, também, através da observação e reflexão de exemplo de práticas inclusivas que estão obtendo bons resultados. Propõem a existência de uma formação voltada para as práticas em sala de aula condizentes com as situações vivenciadas pelos professores, com uma abordagem que proporcione o conhecimento de maneiras de fazer intervenções perante as crises do aluno, da dificuldade da aceitação da família em relação à dificuldade do filho, que aborde exemplos de atividades práticas para serem realizadas com alunos de inclusão, com diferentes especificidades e sugestões de materiais a serem utilizadas nas adaptações. Não se trata de uma receita pronta, mas de alternativas para agir perante as diversas dificuldades enfrentadas.

Participante 10 **“Um tema que eu acho que seria muito importante seria práticas em sala de aula dentro da realidade do professor na educação inclusiva**, esse eu acho que seria o principal porque a teoria nós já temos, teria que ter um curso que mostrasse mesmo, assim, por exemplo, mostra situações reais mesmo que podem acontecer, situações de crise do aluno, situações em que a família não aceite, enfim, algumas questões que são passadas em reunião pedagógica, situações práticas e como lidar com essas situações e não a receita pronta porque não existe receita pronta mas dando alternativa que você não fique tão cru no momento que essas situações acontecem, então esse eu acho que seria o mais importante”.

A respeito desses modelos, Mantoan (2015, p. 83) menciona que não há uma “fórmula-padrão” para atuar com a diversidade, para isso a prática inclusiva exige um “equilíbrio dinâmico para não cair em diferenciações que excluam nem perder para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar a cada aluno”

Para a construção de uma metodologia diferenciada, Nóvoa (2011) sugere a construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseada na partilha e no diálogo profissional. Essas redes teriam o objetivo de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e desenvolvimento de projetos educativos.

A sugestão de “**trocas de experiências**” foi mencionada por três professoras (P3, P14 e P16), pois acreditam que ela auxilia no enfrentamento dos desafios da prática inclusiva. Sugerem que nos cursos sejam convidados professores com diferentes experiências de inclusão, que conseguiram resultados positivos devido a seus encaminhamentos realizados, possibilitando essa troca de experiência. Também que a troca de experiência seja realizada com os colegas do curso através de apresentação de práticas condizentes com os aspectos teóricos abordados nos cursos e que os resultados sejam discutidos, a fim de levar à reflexão sobre a prática. Os professores indicam que haja mais tempo para troca de ideias e experiências, pois buscam isso nos cursos.

Participante P16: “Eu acho que do jeito que a prefeitura faz, é bom, sabe, assim de espaço com a aporte teórica vídeos e relatos e tal, mas eu acho que eu peço assim que eles tenham mais tempo pra gente trocar ideias entendeu. Mais tempo de troca de ideia porque às vezes o que acontece na minha escola acontece na escola da minha amiga também, da minha colega, então que a gente pudesse trocar mais ideias pra gente poder conseguir né, superar esses desafios que a inclusão traz pra gente todo dia né”.

A troca de experiência enriquece o trabalho do professor, propiciando melhores encaminhamentos para o aluno com deficiência. Para isso, Medina; Minetto e Guimarães, (2017, p. 284) sugerem:

Os profissionais dever buscar fazer trocas de experiências com outros profissionais que realizem o mesmo trabalho. Uma sugestão é a participação de grupos de estudo e supervisão oferecidos pelas universidades ou associações.

A respeito disso, outros autores complementam: Nóvoa (2011) afirma que é preciso promover novos modos de organização da profissão, construir parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, já Mantoan (2015) ressalta a importância dos professores se encontrarem regularmente com os colegas da escola a fim de estudarem juntos e colaborarem com seus pares, trocando ideias, tirando dúvidas, buscando opiniões com outros especialistas internos e externos à escola.

A sugestão voltada para o “**direcionamento de metodologia de trabalho**”, foi dada por três professoras (P5, P8 e P18) que demandam um maior esclarecimento sobre como lidar com cada aluno de inclusão, qual a postura mais adequada para ser tomada frente ao aluno nas diversas situações do cotidiano escolar, principalmente quando ele se descontrola e se torna agressivo, que tipo de atividades trabalhar com esse aluno para incentivá-lo. A respeito dessa sugestão dada pelas professoras, a P5 coloca sua necessidade na prática de sala de aula.

Participante 5: Olha, acho que assim, além do que já é trabalhado que é o aspecto geral assim, da síndrome, ali do transtorno que a criança tem, é, o manejo assim com essas crianças, porque muitas vezes a gente não sabe mesmo como lidar, lá, isso ajuda muito é, é muito do professor querer estar sempre explicando as coisas pra criança e com a criança de inclusão é diferente, isso até foi uma coisa assim que, eu aprendi, mas eu tenho que sempre estar me policiando, que com criança de inclusão se fala pouco né, se usam palavras mais diretas, então esse, o modo mesmo como nós temos que nos comportar com essa criança”.

As participantes P12 e P14 complementam a sugestão sobre direcionamento de metodologia e sugerem que os cursos “**abordem metodologias inovadoras**”, dinâmicas e diversificadas” com práticas inclusivas, que auxiliem no direcionamento do professor de como atuar com a diversidade, que recursos utilizar, o que trabalhar com as diferentes necessidades apresentadas pela PCD.

Os desafios atuais exigem professores com iniciativa, que busquem metodologias inovadoras, capazes de possibilitar os processos de ensino-aprendizagem para todos os alunos em sua diversidade. A formação continuada pode estimular e provocar no professor essa inovação, para tanto, exige-se que se desenvolva na escola essa formação e a escola se especialize em formar seus professores (NÓVOA, 2011).

Também são sugeridos pela P4, cursos de formação sobre o “método ABA”, a professora relata que essa formação quase não existe no Brasil, mas há especialistas com formação nos Estados Unidos considerados supervisores que estão aplicando com alunos com TEA. Ela conta sobre sua aluna que está sendo trabalhada com esse método: “É um método, meu deus, maravilhoso! Eu estou apaixonada porque eu tô vendo resultado na minha criança”.

As professoras P10, P11 e P18 sugerem “**formações on-line**”, devido à rotina intensa do professor. Essa modalidade facilita o acesso ao conhecimento e atualiza o uso de tecnologia que trazem o conhecimento de forma mais acessível,

com mais possibilidades, mais trocas de informações e experiências. Acreditam na importância do uso de diversas ferramentas tecnológicas para aprofundar as questões teóricas de forma que utilizem metodologias mais estimulantes com exemplos práticos. Dessa forma o professor aprende a utilizar as tecnologias para ir em busca do próprio conhecimento e poderá utilizá-las como recurso em suas aulas com os alunos. Também foi sugerido que as formações continuadas para a educação inclusiva poderiam ser organizadas parte de forma on-line e parte presencial, como menciona P11:

Participante 11: “Olha eu acredito que esses cursos *on-line*, eles têm bastante a contribuir. De repente mesclar, fazer uma parte presencial, outra parte *on-line* eu acho que é uma boa saída, assim, para ser atrativo”.

O estudo de Lacerda (2017) mostra que os cursos desenvolvidos na modalidade a distância e presencial conseguem realizar um embasamento teórico no decorrer da formação que se articulam com as necessidades cotidianas, possibilitando intervenções pedagógicas bem como a constituição de diálogos crítico-reflexivos com seus pares através de tecnologias digitais e ambiente virtual de aprendizagem, com o apoio da mediação de tutores e apresentação de conclusão de curso.

Foi sugerido pelas professoras P13 e P17 que os cursos abordem mais as “adequações metodológicas”, proporcionando maior direcionamento em relação ao fazer o planejamento com as adequações em cada disciplina. A P17 demonstra dificuldade em fazer as adequações metodológicas no planejamento e aplicá-las com os alunos, conforme seu relato:

Participante 17: “Acho que mais, não sei, direcionamento de como fazer, como aplicar aquele planejamento, né? Porque às vezes a gente faz o planejamento, mas o planejamento não é fixo, mesmo assim, na hora de colocar no planejamento como aplicar com aquele aluno, como fazer diferenciado para ele.

Quanto à sugestão de “**discussão de resultados da inclusão**”, as professoras P14 e P15 consideram que os cursos deveriam adotar essa prática, pois possibilitaria a reflexão do que está dando certo e o que precisa mudar, dentro dos encaminhamentos realizados.

A participante P14 sugere o “acompanhamento das formadoras nas práticas escolares”, pois sente necessidade de um *feedback* de especialistas no assunto,

com o intuito de saber se o que está fazendo é o mais adequado para garantir a inclusão de forma responsável.

A participante 14 também sugere que seja **“oportunizado ao professor da classe regular fazer os cursos destinados ao AEE”**, pois já tentou se inscrever, mas não conseguiu, mesmo justificando que o assunto era de seu interesse, visto que tinha um aluno com deficiência e o curso no qual tinha interesse condizia com a sua necessidade com esse aluno. Diante disso, a P14 se coloca:

Participante 14: “[...] às vezes ofertam cursos, então e isso que falei do DIAEE que não me deixou fazer o curso que era destinado para classe especial, às vezes esse curso é o que eu to precisando entendeu, então porque muitas vezes tinha um curso lá pra que era aberto para o pessoal da área especial, mais que professor do ensino regular também tem criança que precisa, e agora todo mundo tem né, gente”.

A respeito disso, Silva (2016) constatou que a oferta dos cursos para a educação inclusiva era voltada mais para os professores especialistas que atuam no AEE, por serem realizados, em sua maioria, nas sextas-feiras, que são os dias de permanência desses profissionais, também porque os professores das salas regulares afirmaram, durante entrevistas, que não havia oferta de cursos nessa área.

Como o professor especialista atua em salas de recursos, escolas especializadas e em classes especiais e possui vários cursos de formação, desde especialização até os cursos realizados na rede, também têm muita experiência prática com alunos com deficiência, poderiam, conforme Rodrigues (2012), atuarem como agentes formadores. A integração do professor especialista nas escolas regulares pode ser uma solução para as escolas brasileiras, uma vez que este profissional seja o suporte no desenvolvimento de estratégias inclusivas no contexto escolar.

Foi sugerido pela P18 que os temas das formações fossem dados pelos professores, pois considera importante que a SME escute mais os professores e procure saber as dificuldades das práticas a fim de proporcionar os assuntos de maior interesse e que mais impactariam nas práticas das escolas. Assim, comenta:

Participante P18: “Bacana escutar bastante o que o professor tem para falar, então de repente as formações, pedir sugestões né, professor qual a sua dificuldade? Lançar alguns temas, fazer enquete, né, sei lá, ou a escola faz isso, eles criam alguma coisa assim no Veredas mesmo a gente escolher alguma coisa, que seja de interesse do professor né, o que precisa ser abordado, escutar mais o professor”.

Dessa forma, foi sugerido por duas professoras P3 e P6 o “aprofundamento teórico dos tipos de transtornos”, abordando suas características e orientação de como lidar em cada caso, através de práticas de intervenção que tragam ideias para serem aplicadas em sala de aula. Sugerem que se crie no coletivo um álbum de ideias com exemplos de atividades lúdicas dentro de um olhar de educação inclusiva. Como ressalta a P6:

Participante 6: “Em primeiro, eu acho que os professores precisam ter uma consciência do que esses distúrbios, esses transtornos, essas deficiências querem dizer, porque muitas vezes você fala TDAH e o professor pensa que só é um aluno muito agitado. Então precisa ter uma parte mais teórica em cima disso, mas principalmente, práticas de intervenção. O professor precisa de ideias, de auxílios de práticas de intervenção, porque em sala de aula a gente faz intervenção. Intervenção não é só clínica. Quando chegam esses alunos em sala de aula, a nossa prática pedagógica ela age muitas vezes como intervenção, então a gente precisa ter ajuda para isso. Quem sabe algo que se crie um álbum de ideias, crie-se um álbum de exemplos e dentro de cada exemplo uma atividade, de brincadeira [...]”.

Com relação a sugestão de abordagem sobre transtorno, a P11 também concorda que esse tema seja mais explorado durante os cursos, principalmente sobre TEA, devido ao aumento de alunos recebidos na escola. Ela aponta o “autista”, como se refere, como o maior número de casos entre os estudantes considerados PCD.

A respeito disso, Nóvoa (2011) propõe que durante as formações dos professores sejam realizados estudos de caso dos alunos que os professores têm mais dificuldade de trabalhar. Esse estudo proporcionará a partilha de conhecimento e planejamento de medidas de intervenção que devem ser dialogadas com a equipe escolar.

A P8 sugere a “**organização dos cursos pelas diferentes áreas da PCD**”, a fim de melhor direcionar o professor para atender as especificidades de seu aluno. Conforme diz:

Participante 8: “Eu acho que eles deveriam dividir por áreas, então como que eu trabalharia com a criança que tem discalculia, como que eu trabalho...sabe, assim, tipo por etapas, né? Digamos assim, o que que eu poderia fazer para aquela criança tal. Porque geralmente eles fazem um geralção [...]”.

A P8 não participou de nenhum curso da PMC e, durante a entrevista, perguntei se ela fez o curso “A prática pedagógica para a inclusão escolar”, pois esse curso trata de todas as áreas das deficiências em encontros separados. Então ela relatou que não ficou sabendo da existência dele, mesmo que tenha ocorrido durante três anos seguidos. Sabendo disso, a professora fez uma nova sugestão, a de que tivessem uma “maior divulgação dos cursos”. Conforme relata:

Participante 8: “Bom, agora que você me falou, que nem esse que eu não conhecia, eu acho que uma divulgação maior desse tipo de curso porque a vez que eu procurei pra fazer eu vi que não era na minha permanência, que eu não conseguiria fazer, então eu nem sabia, acho que eles têm que divulgar mais essa parte de educação inclusiva para quem se interessar e para quem quiser fazer porque eu nem sabia dessa que você me falou”.

A abordagem dos “aspectos clínicos” durante as formações é a uma sugestão da P7, que salienta a importância do professor saber por que seu aluno está em processo de inclusão, qual deficiência ou transtorno apresenta, quais as perspectivas em relação ao seu desenvolvimento, como melhor desenvolver sua aprendizagem e dá um exemplo de como sente necessidade na sua prática:

Participante 7: “Ah, eu tenho uma criança na minha sala de aula que ela tem transtorno global de desenvolvimento, que transtorno é esse, como que ocorre esse transtorno, qual que é o tratamento, quais são as características, quais que são as perspectivas em relação ao desenvolvimento dessa criança, quais são os canais dos quais essa criança aprende [...]”.

A “oferta de cursos mais diversificados” foi sugerido pela P14, uma vez que realiza por conta própria outros cursos on-line e percebe uma maior diversidade de temas e metodologias de abordagem, as quais contribuem para a sua prática, também notou a desistência de colegas do trabalho que se inscreveram no curso “A prática pedagógica” por falta de interesse.

A P15 sugere que “os cursos deveriam ser em formatos obrigatórios” e não opcionais e ser feito por todos os profissionais da escola: professores de todas as disciplinas, pedagogos e direção, pois a maioria não tem experiência e nem formação para atuar na educação inclusiva. Ela discorda de que esses cursos sejam

feitos somente pelo professor que tem aluno de inclusão na sala, como acontece na maioria das vezes. Assim como relata:

Participante 15: “[...] eu penso assim que deveria ser obrigatório esses cursos de formação e não assim opcionais e que deveria ser escalonado assim, tanto os professores e tanto escola vão participar até abranger a totalidade da escola assim sabe, e aquilo que falei, não adianta só professora do segundo ano, todo ano fazer os cursos e fazer certinho e tal, ah a professora referência da escola de inclusão, só que eu não e só ela por exemplo que vai pegar os alunos de inclusão né , então eu penso assim que tem que ser um trabalho de formação pra escola, pra escola num todo assim, principalmente pra equipe diretiva, equipe pedagógica, porque muitas vezes elas não sabem trabalhar com a inclusão também sabe.

Vários autores que fundamentam este estudo sugeriram que as formações continuadas para a educação inclusiva fossem realizadas no contexto escolar: Arroyo (2008), Ibernón (2009), Nóvoa (2011), Rodrigues (2012), Mantoan (2015), entre outros.

Arroyo (2008) propõe que as formações sejam realizadas na escola e seja construído um espaço para reeducar as instituições escolares e seus docentes sobre as preconceituosas representações da diversidade antes excluída. Essa proposta, segundo o autor, deve ser realizada através de diálogos sobre o reconhecimento da diversidade, diálogos com a diversidade de processos de viver, de ser, de aprender e de formar.

Para Ibernón (2009), a formação na escola gera busca de resolução de problemas reais no coletivo e, nessa perspectiva, segundo Nóvoa (2011), a escola passa a ser um lugar de formação partilhada das práticas, de reflexão, de construção de uma ética profissional através do diálogo com outros colegas.

Já Rodrigues D. e Rodrigues L. (2012) supõem que as formações para a educação inclusiva sejam consultivas, realizadas na escola, em que professores especialistas, professores regulares, administradores e outros profissionais desenvolvam trabalhos em grupo em efetiva colaboração, assumindo em conjunto projetos educacionais de forma a enfrentar o desafio da educação inclusiva como um compromisso de escolarização sem exclusões, garantindo a qualidade e igualdade.

Conforme Mantoan (2015), a formação continuada deve ser realizada no espaço escolar através de encontros entre os colegas em que ocorram trocas de ideias, estudos coletivos, diálogos com outros especialistas internos e externos à escola, na busca de novos caminhos pedagógicos para a inclusão.

Os autores apontam vários motivos para que a formação continuada seja realizada no contexto escolar, pois acreditam que poderia contribuir de forma mais efetiva para a formação de professores inclusivos, uma vez que permite discutir a prática realizada dentro do contexto estudado e promover a transformação da escola através da inovação das metodologias adotadas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado constatou que houve avanços na oferta de cursos de educação inclusiva para professores que atuam no ensino regular, em escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba, considerando que Silva (2016), indicava que as formações existentes no período de 2009 a 2015 eram destinadas mais para professores de salas de recursos e classes especiais, e os professores do ensino regular não participavam dessas formações.

Os cursos para a educação inclusiva passaram a ser mais ofertados a partir de 2015, mas somente a partir de 2017 foi criado o Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado, que passou a organizar esses cursos, direcionados para professores do ensino regular.

A partir desse estudo constatei que, em geral, os cursos têm pouca procura pelos professores ocorreu avanço na oferta dos cursos, mas sua organização demonstra fragilidade na não sensibilização dos professores em realizá-los. São ofertadas muitas vagas num determinado curso, mas, ou elas não são preenchidas ou ocorrem várias desistências dos professores inscritos. Por outro lado, há cursos que despertam interesse dos professores, no entanto, oferecem poucas vagas, muitas vezes não são direcionados aos professores das salas regulares. Isso sugere um problema relacionado à organização estrutural.

Em relação às desistências, os professores as relacionaram à sobrecarga de responsabilidades na escola, à dificuldade de deslocamento, ao local de formação desconhecido ou distante, ao estacionamento caro, à concessão de licença prêmio e de saúde durante o curso. Por fim, reconheceram, também, pouco interesse dos profissionais.

Das dezoito professoras entrevistadas, oito não participaram de nenhum curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. A maioria das que não participaram dos cursos ofertados pela prefeitura demonstraram iniciativas de autoformação, através de pós-graduação na área da educação inclusiva, participação em congressos, cursos on-line e participaram das formações que ocorrem no espaço escolar.

A educação inclusiva foi, em sua maioria, abordada no curso que ocorre o ano todo, “A prática pedagógica para a inclusão escolar”, ofertado desde 2017, pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, com algumas alterações de um ano

para o outro com relação aos temas e à metodologia adotada. Ocorrem outros cursos em que a inclusão é abordada dentro do contexto geral do ensino fundamental, nos quais propõem-se adequações metodológicas. A Prefeitura Municipal de Curitiba também procurou oferecer cursos de formação EAD, através de parcerias com outras instituições, dos quais obtiveram boas contribuições para a resolução dos problemas da prática e enfrentamento dos desafios da inclusão por parte dos professores de educação física.

A maioria dos cursos são ofertados de forma presencial, abordam mais as questões teóricas relacionadas a história da pessoa com deficiência, legislação, diferentes tipos de deficiência, suas características e especificidades. A metodologia que prevalece durante a aplicação dos cursos ocorre através de apresentação de slides de forma expositiva, são apresentados exemplos de adequações metodológicas através de exemplos práticos. Os professores tendem considerar esses cursos insatisfatórios, abaixo de suas expectativas, pois os temas são abordados, de modo geral, de forma teórica, sem muita relação com a prática.

Os problemas da prática são pouco abordados, não há um momento específico reservado para isso. Essa abordagem acaba ocorrendo quando algum professor, por iniciativa própria, relata sua prática, mas a discussão acaba sendo superficial.

Para relacionar melhor as contribuições dos cursos com a prática inclusiva, senti necessidade de saber mais sobre a realidade escolar do ensino regular e identificar os problemas, enfrentados pelos professores, que dificultam o processo de inclusão e as iniciativas dos professores para a resolução desses problemas.

Constatai que as escolas regulares da Prefeitura Municipal de Curitiba atenderam, no período de 2015 a 2019, conforme dados do DIAEE, 2.850 alunos em processo de inclusão. A partir da Lei Brasileira de Inclusão, ocorreu um aumento significativo de matrículas de alunos com diferentes deficiências, transtornos ou altas habilidades no ensino regular. O município de Curitiba também oferece atendimento educacional para esses alunos em classes especiais e escolas especializadas dos quais são encaminhados dentro de um processo de avaliação realizado por uma equipe multiprofissional que verifica qual o melhor encaminhamento para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno considerado PCD.

Nesse mesmo período, foram atendidos 1.108 alunos em classes especiais e 820 em escolas especiais administradas pela PMC. Dessa forma, percebe-se que a

concepção de inclusão é restrita. Conforme Mantoan (2015), quando a estrutura educacional oferece essa transição de atendimentos, trata-se de uma concepção de inserção parcial, devido à oferta de atendimentos educacionais segregados.

Nas escolas regulares estudadas, os resultados oferecem indícios de que a inclusão escolar pode estar sendo trabalhada dentro da concepção de “integração escolar”. Essa suposição é sustentada pelo fato de grande parte dos professores demonstrarem preocupação em criar adaptações para o aluno em processo de inclusão, por meio de atividades individualizadas, na maioria das vezes realizadas separadas dos demais, evidenciando pouca colaboração e trocas com os demais alunos da sala. Além disso, o sistema de ensino também promove avaliações psicopedagógicas realizadas por uma equipe de profissionais que encaminham os alunos para o Atendimento Educacional Especializado, ou fazem reavaliações indicando esses alunos para classes especiais ou escolas especializadas. As constatações de Mantoan (2015, p.27) reforçam minhas suposições:

Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas do ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos são indicados: a individualização dos programas escolares; currículos adaptados; avaliações especiais; redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda para se adaptar às suas exigências, mas o aluno tem que mudar para se adaptar às suas exigências. (MANTOAN, 2015, p. 27)

De acordo com a autora, a inclusão é incompatível com a integração, pois o processo inclusivo prevê a inserção escolar de forma radical. Mas quando a estrutura educacional oferece essa transição de atendimentos, trata-se de uma concepção de inserção parcial.

Algumas professoras demonstraram preocupação em ter informações sobre laudos médicos, para saber sobre as questões das deficiências de seus alunos, dessa forma percebi que ainda há indícios de um modelo médico/ pedagógico. A respeito disso, Mantoan (2015), alerta que o modelo médico/pedagógico, acaba levando a práticas de integração escolar, em que o aluno está inserido no ensino regular, mas há uma transferência do ensino especial dentro da sala regular.

Os professores citaram que no processo de inclusão atuam com o grupo de alunos considerados público-alvo da educação especial, conforme a legislação vigente, e com outros grupos que apresentam transtornos, como transtorno opositor desafiante, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e dislexia.

As escolas regulares que participaram do estudo apontaram que todas possuem entre 2,2% e 9% de alunos em processo de inclusão. As dezoito professoras entrevistadas já atuaram com alunos com deficiência incluídos em suas turmas regulares, nos últimos cinco anos. A maioria dos alunos em processo de inclusão atendidos pelos professores entrevistados apresentam transtornos do espectro autista, o que representa 38% dos casos. Os alunos com deficiência intelectual representam 19% e com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade 14%.

Na realidade escolar, a educação inclusiva tem sido trabalhada de diferentes formas, que variam de acordo com o tempo de experiência dos professores com alunos com deficiência e a disposição para encarar os desafios e a capacitação.

As professoras demonstram, através de suas práticas, que estão adotando dois modelos de metodologias para a educação inclusiva. A maioria delas trabalha com o intuito de atender o aluno com deficiência de forma individual, ou seja, realizam adequações de atividades, que mais consistem em adaptações para atender o aluno isoladamente, atitude que remete à segregação no ensino regular.

Já no segundo modelo, adotado pela minoria, as professoras demonstram que mudaram sua metodologia de trabalho para atender o aluno em processo de inclusão. O trabalho desse grupo consiste em atividades coletivas, com a turma toda ou em grupos menores, de forma mais dinâmica, criativa e atrativa, realizam jogos, brincadeiras e atividades, em que todos precisam conviver e ajudar o outro.

Percebi que o primeiro grupo ainda trabalha com a metodologia tradicional, nesse contexto, o aluno com deficiência é segregado no espaço escolar. Já o grupo menor demonstra uma maior percepção dos professores sobre os conceitos de educação inclusiva defendidos por vários autores em que se baseia esse estudo. Entre outros autores, Rodrigues (2012), Minetto (2012) e Mantoan (2015 e 2017) apontam que a educação inclusiva do aluno com deficiência deve ser realizada no coletivo, através de uma metodologia em que prevaleça a cooperação de um aluno com o outro, ajudando na superação das dificuldades. Esses estudiosos concebem a educação inclusiva como um movimento de transformação das práticas realizadas. Eles ressaltam que a educação inclusiva visa à superação do preconceito, à aceitação da diferença e à humanização do sujeito, dessa forma, todos ganham, pois passam a construir uma sociedade melhor para todos viver.

Algumas professoras demonstram ter mais facilidade do que outras em desenvolver uma metodologia inclusiva e perceber os benefícios coletivos, inclusive alguns destacam que houve crescimento profissional no contato com a inclusão.

O processo inclusivo, em determinadas escolas, está caminhando de forma mais efetiva, mas a maioria caminha com muitas dificuldades. Algumas instituições estão mais bem organizadas, lidam melhor com os desafios da educação inclusiva, demonstram acolher o aluno e a família e oferecem capacitação e uma melhor estrutura para os professores e seus alunos. Mas outras ainda não acolheram a inclusão.

Os problemas enfrentados que mais dificultam o processo inclusivo, segundo as professoras, estão ligados ao profissional de apoio, à demora para a prefeitura municipal enviar esse profissional para a escola, à escassez deles e à falta de formação adequada. A agressividade característica de alguns alunos também dificulta o trabalho, assim como a falta de apoio dos familiares; além da falta de atendimentos especializados na área da saúde. A predominância de metodologias conteudistas, entre outros, também se configura como um entrave à plena inclusão.

Para resolver os problemas, as professoras adotam várias estratégias. Algumas mudam a metodologia, outras procuram fazer as adequações metodológicas conforme as necessidades e capacidades dos alunos, outras, ainda, realizam contato com a família, desenvolvem a afetividade, acolhem o aluno com deficiência, sem contar aquelas que desenvolvem a cooperação em vez da competição.

A Prefeitura Municipal de Curitiba oferece auxílio para os professores, como profissionais de apoio, assessoramento de profissionais especialistas na área da educação e saúde, atendimento de alunos com deficiência no contraturno. Mas a maior assistência, mencionada pelas professoras, vem da “Equipe Pedagógica”, que orienta como agir com determinados alunos de inclusão, fornece amparo nas questões comportamentais e emocionais do aluno; apoio pedagógico e emocional; orienta como seguir uma rotina de trabalho, como elaborar o planejamento de atividades adaptadas, discute em equipe os problemas e soluções nos conselhos de classe e reuniões pedagógicas; orienta a realização de estratégias inclusivas; oferece informações de cada aluno; busca a aquisição de materiais adaptados solicitados pelos professores; realiza projetos de acessibilidade.

As professoras que recebem assessoramento de profissionais especializados têm um suporte maior para o desenvolvimento de metodologias inclusivas, desde como incluir o aluno, fazer as adequações metodológicas, lidar melhor com as questões de aprendizagem e emocionais dos alunos com deficiência. Para elas, esse apoio faz toda a diferença no processo de inclusão.

Quanto aos profissionais de apoio, são vistos como necessários, mas esse tipo de assistência é mal avaliado, tanto em função da insuficiência de tutores quanto pela formação inconsistente deles. O apoio da família é considerado fundamental para uma inclusão efetiva, porém o envolvimento familiar fica aquém do exigido no ambiente escolar, além de que algumas famílias resistem a buscar os atendimentos necessários, indicados para melhor desenvolvimento do aluno com deficiência.

A realidade escolar também foi estudada no que diz respeito à participação dos alunos de inclusão nas aulas não presenciais, dada a necessidade de isolamento social devido à pandemia provocada pela Covid-19. A Prefeitura Municipal de Curitiba passou a ministrar as aulas de forma remota, através de videoaulas gravadas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e transmitida para toda para os alunos por meio de um canal de televisão aberta e pelo You Tube, desde 13 de abril de 2020.

As videoaulas foram transmitidas de segunda-feira a sábado, sendo que os alunos de inclusão poderiam, na medida do possível, acompanhar as aulas da turma correspondente durante a semana e, no sábado, assistir às aulas com as adequações metodológicas. A maioria dos professores declararam que seus alunos não assistiam às aulas pela TV nem às adaptadas devido à dificuldade de concentração e de aprendizagem. Essas crianças necessitam de atendimentos mais direcionados.

Os professores das escolas regulares da PMC tinham que assistir às aulas diariamente, elaborar as atividades impressas conforme as videoaulas e realizar relatórios semanais. A maioria dos professores adotaram as atividades impressas como principal estratégia para atender os alunos de inclusão, mas tiveram poucos retornos. O que mais incentivou a participação foi o uso do WhatsApp, com videoaulas produzidas pelos próprios professores. Nem todas adotaram o uso desse aplicativo, algumas professoras relataram que a escola não permitia o contato com

os familiares e alunos pelo WhatsApp, no início desse processo. Depois foi sendo liberado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

As videoaulas, exibidas diariamente no período de pandemia, contribuíram com novas ideias para o retorno das aulas presenciais, segundo algumas professoras. Essas contribuições se dão em relação ao planejamento, encaminhamentos metodológicos, uso de diferentes materiais, à execução de atividades adaptadas para os alunos de inclusão e com reflexões sobre a prática.

Em relação às contribuições dos cursos de formação continuada para a educação inclusiva, que remetem à questão desse estudo, constatei através dos relatos dos professores que a maior contribuição foi a “mudança de percepção do professor sobre a educação inclusiva”, uma vez que começaram a ver os ganhos de todos os alunos em conviver com as diferenças, passaram a perceber que é preciso acolher, desenvolver a afetividade e encontrar estratégias diferenciadas para enfrentar os desafios da inclusão. Mesmo que o processo inclusivo ainda não tenha chegado a um nível satisfatório, as professoras que buscam formação através dos cursos, têm aceitado melhor os desafios propostos e procuram incluir da melhor forma os alunos com deficiência no contexto escolar, porém essa percepção corresponde a 24% dos entrevistados.

Identifiquei também que os cursos estimulam em algumas professoras a “resolução de problemas da prática”. Elas acabam demonstrando que adotam os conceitos abordados nos cursos, utilizando-os na conduta com seus alunos, assim como desenvolvem atividades através da cooperação, realizam adaptação no planejamento e promovem adequações metodológicas. Os relatos dessas profissionais comprovam que essas ações mudaram a participação dos alunos com deficiência durante as atividades desenvolvidas.

Na visão das professoras, as contribuições dos cursos realizados se remetem a “reflexão sobre a prática”, “mudança de metodologia”, “sugestões de atividades práticas”, “adequações metodológicas”, orientação de como fazer o “planejamento”. Algumas mencionaram que, através dos cursos, desenvolveram a “reflexão sobre a prática” em relação ao jeito de agir com os alunos e perceberam a importância do desenvolvimento da interação, socialização, respeito, empatia e cooperação no contexto escolar.

Os cursos também incentivaram a “mudança de metodologia” dos professores de educação física, via desenvolvimento de projetos de inclusão, que foram

trabalhados nos cursos e aplicados na escola como jogos cooperativos e semana paralímpica. Algumas professoras regentes mudaram sua metodologia quando absorveram práticas nos cursos e as implantaram no contexto escolar. Uma professora de arte passou a direcionar as atividades de forma diferenciada, uma vez que, ao solicitar uma atividade, deixava o aluno dar a resposta conforme suas possibilidades, seja através de desenhos, expressão corporal, música, dança.

A contribuição a partir das “sugestões de atividades práticas” também foi relatada pelas professoras, mesmo que consideram que são pouco abordadas nos cursos, e afirmaram que procuram aplicar em sala de aula os jogos, brincadeiras, atividades diferenciadas, atividades em grupo desenvolvidas nos cursos, que têm surtido efeitos positivos na participação dos alunos.

Também foram identificadas, por um grupo menor, outras contribuições, como as “adequações metodológicas” e a orientação de como fazer o “planejamento”. Essas duas foram citadas pelos professores como contribuições bem significativas para o enfrentamento dos desafios da educação, uma vez que os professores percebiam que os alunos com deficiência se sentiam excluídos nas aulas e, a partir dos cursos, passaram a planejar atividades com adequações metodológicas, isso surtiu como efeito uma maior participação e desenvolvimento do aluno com deficiência nas atividades durante as aulas.

Diante da realidade analisada e das indicações das professoras, foi possível constatar que há, sim, contribuições bem significativas para a prática escolar, mas, constatei, também, que as expectativas das professoras sobre os cursos não são totalmente atendidas e a maioria delas continuam se sentindo inseguras, incapazes de resolver os problemas da prática e desenvolver uma metodologia de trabalho com os princípios da educação inclusiva.

As professoras que não realizaram os cursos, em sua maioria, percebem a inclusão como algo difícil, complicado, e encontram mais dificuldade em lidar com os problemas da prática. Parecem não acreditar nos benefícios da educação inclusiva, encontram várias justificativas para que a inclusão de fato não ocorra, como o número elevado de alunos na sala, a falta de apoio, a agressividade de alguns alunos e incapacidade de eles acompanharem a turma, falta de atendimento na área da saúde, falta de materiais, alunos sem laudo, falta de comprometimento da família, entre outros.

Diante disso verifiquei durante as entrevistas que além dos cursos ofertados para a educação inclusiva, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, desenvolve outras ações para capacitar os professores que se referem: a oferta de palestras realizadas nas Semanas de Estudos Pedagógicos, realizada pela maioria dos professores; realização de assessoramentos na escola por profissionais especializados da saúde e educação que fazem orientação e acompanhamento quanto ao planejamento, as adequações metodológicas e a forma de agir perante o aluno com e sua necessidade; capacitação e orientação oferecida pelo CMAEE e formação no dia de “Permanência Concentrada”, que foi pouco mencionada pelos professores, nessa formação são discutidos e compartilhados ideias de adaptação.

Diante da realidade escolar estudada constatei que a formação continuada para a educação inclusiva, tem contribuído para sua implantação, mas ainda necessitam de maiores investimentos na capacitação que abranja um número maior de professores e formações mais constante, de modo a garantir mudanças mais significativas na prática da educação inclusiva. Há necessidade de maiores estímulos para que o professor busque se capacitar. Também precisa de mudanças na organização e concepção dos cursos, de modo que se tornem mais atrativos, envolvam a formação inclusiva em todas as disciplinas do ensino fundamental I, para que a educação inclusiva não seja tratada de forma separada, visando só o atendimento do aluno com deficiência e sim uma educação inclusiva para todos, com o objetivo de transformar as metodologias de ensino de todas as escolas, visando trabalhar de forma heterogênea, com toda a diversidade de sujeito que compõem a escola.

Perante as contribuições das formações identificadas neste estudo, considero importante ressignificar esses dados apresentados dos cursos, para um maior entendimento da causa e planejamento de futuras formações com base nas necessidades da prática escolar.

Conforme Mantoan (2015), é necessário abordar nas formações conceitos de inclusão de forma mais ampla, de modo a transformar as escolas regulares a adotar metodologias inovadoras, visando a educação inclusiva para todos de forma coletiva, é necessário abranger toda a diversidade de alunos que fazem parte do contexto escolar atual. Os temas das formações devem envolver a sensibilização, diminuição do preconceito de professores, aceitação das diferenças e conscientização sobre os desafios da atualidade, compreensão do da necessidade

da inclusão e conscientização sobre a importância de uma educação humanizadora para as mudanças de valores da sociedade.

Visando atender melhor os desafios da atualidade os professores fizeram várias sugestões para os cursos de formação continuada no contexto da inclusão. As sugestões mais indicadas pelos professores foi: abordar os problemas da prática e as soluções através de práticas de intervenção, relacionar a teoria com a prática, realizar mais sugestões de práticas pedagógicas, propor trocas de experiências, metodologias inovadoras, adequações metodológicas, discussão dos resultados da inclusão, entre outras.

A maioria dos autores estudados: Arroyo (2008), Ibernón (2009), Nóvoa (2011), Rodrigues (2012), Mantoan (2015), entre outros, sugerem que as formações continuadas para a educação inclusiva sejam realizadas no contexto escolar, pois permite um contato mais direto com os problemas enfrentados e facilita a encontrar soluções mais concretas; favorece o estudo sobre o ensino ministrado na escola; permite o diálogo com todos os profissionais; desenvolve a busca coletiva de novas estratégias; afirma o compromisso com a educação inclusiva; promove a troca de experiência; surge novas ideias; colabora para diminuir o preconceito, desenvolve melhor a sensibilização e contribui de forma mais efetiva para promover a inovação das escolas e de suas práticas adotadas.

Além dessas sugestões ocorreram outras que considero importante serem transformadas numa proposta de formação continuada para a inclusão escolar. Esta proposta poderá ser estudada e desenvolvida nos estudos de doutorado realizado por mim ou por outro pesquisador.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. “Os coletivos diversos repolitizam a formação”. In: **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Julio Emilio Diniz Pereira, Geraldo Leão (org.). Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019. **Todos pela educação**. Editora Moderna. Edição: 8ª. São Paulo. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/anuario-brasileiro-educacao-basica-2019/>

ÁVILA, Cinthia Cardona de. **Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação de professores para atuar na perspectiva da inclusão**. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria /RS, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/crisg/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/CAPES%20TESES%20E%20DISSERT.%20FCPEI/TESE%20COMPLETA%20\(1\)%20Avila.pdf](file:///C:/Users/crisg/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/CAPES%20TESES%20E%20DISSERT.%20FCPEI/TESE%20COMPLETA%20(1)%20Avila.pdf)

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70, 2016.

BLACZYK, C. G., KUJAWA, E. A. S., & MARTINS, P. L. O. O uso de ferramentas tecnológicas na inclusão escolar da pessoa com deficiência. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 15 n. 35, 2020. <https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.186>. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1867>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf.

BRASIL. **Convenção dos direitos das pessoas com deficiência**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007. https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao_inclusiva/convencao_pessoas_com_deficiencia_2007.pdf

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.

BRASIL. Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília, 2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm.

Brasil. Decreto nº 6.949/2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm

BRASIL. Decreto nº 7611/2011, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras**

providências.. Brasília, 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.**

Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF.

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm

BRASIL. Lei n. 13146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação - Resolução nº 2/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores.** Brasília, DF, julho de 2015.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=121201-rcp002-15&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Lei nº 12764, 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

CAPES. **Catálogos de Teses e Dissertações.** Brasil, 2019. Disponível em:

<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. **Formação Continuada e representação social: implicações para educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
<https://docplayer.com.br/11978007-Formacao-continuada-e-representacao-social-implicacoes-para-a-educacao-inclusiva.html>

CUNHA, M. I. da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 3, p. 789–802, 2014.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/13.pdf>

CURITIBA. **Adequação Metodológica**. Prefeitura Municipal de Curitiba Secretaria Municipal da Educação Superintendência de Gestão Educacional Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba, 2018. Disponível em:
<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/adequacao-metodologica/9724>

CURITIBA. **Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado**. Prefeitura Municipal de Curitiba Secretaria Municipal da Educação (CMAEE). Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/centro-municipal-de-atendimento-educacional-especializado-cmaee/5807>.

CURITIBA. Deliberação Conselho Municipal de Educação nº 01-042285 de 31 de agosto de 2015. **Normas e Princípios para a educação especial**. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/9/pdf/00081932.pdf>

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: diálogos com a BNCC**. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://mideducacao.curitiba.pr.gov.br/2021/4/pdf/00293461.pdf>

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação Superintendência de Gestão Educacional. **Programa Direito Inclusivo Assegurado**, Curitiba 2018. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/3/pdf/00165323.pdf>

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf.

ESCOBAR, Neiva Terezinha Chervenski. **Formação Continuada de Professores: Desafios e possibilidades frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018. Disponível em:
file:///C:/Users/crisg/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/CAPES%20TESES%20E%20DISSERT.%20FCPEI/Dissertacao_NeivaTerezinhaChervenskiEscobar.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa** - São Paulo: Paz e Terra, 25ª edição, 2016.

GUASSELLI, Maristela. Ferrari Ruy. **A formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: Epistemologia e Prática.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Porto Alegre, 2014.

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94630/000914885.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuel. São Paulo: Cortez, 2009.

Jannuzzi, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil, dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. **Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva na Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR).** Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em:

file:///C:/Users/crisq/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/CAPES%20TESES%20E%20DISSERT.%20FCPEI/lacerda_lcz_me_prud%20Redefor.pdf

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014

<file:///C:/Users/crisq/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>

MARTINS, P. L. O. “Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação básica: Princípios e Metodologia”. In: **Práticas de formação de professores: da Educação básica à Educação Superior.** Joana Paulin Romanowski, Pura Lúcia Oliver Martins e Simone Regina Manosso Cartaxo (organizadoras). Curitiba: PUCPR, 2016.

MASET, P.P. “Aulas inclusiva e aprendizagem cooperativa” In: **Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação.** David Rodrigues (org.). Lisboa: Instituto Piaget, 2ª edição, 2012.

MEDINA, G. B. K.; MINETTO, M. de F. J; GUIMARÃES, S. R. K. “Inclusão Escolar”. In: **Bioecologia do desenvolvimento na Síndrome de Down: práticas em saúde e educação baseada em evidências.** Maria de Fátima Joaquim Minetto, Beatriz Elisabeth Bagatin Veleza Bermudez. Curitiba: Íthala, 2017.

MICHELS, M. H. “A formação de professores para a Educação Especial no Brasil Maria Helena Michels”. In: **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. Maria Helena Michels (organizadora). Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MINETTO, Maria de Fátima; et al. As concepções dos educadores sobre inclusão após vinte anos da mudança da lei de diretrizes e bases. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 73-84, jul./dez. 2017. Disponível em: < <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/138/91>>.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo este desafio**. 1ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Notas estatísticas – Censo Escolar 2017. Brasília, DF, janeiro de 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Notas estatísticas – Censo Escolar 2018. Brasília, DF, janeiro de 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília, 23 de janeiro de 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

NUNES, Camila Almada. **A Formação Continuada do Docente Para Atuar na Perspectiva da Inclusão**: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/crisg/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/CAPES%20TESES%20E%20DISSERT.%20FCPEI/Dissertação%20%20CAMILA%20ALMADA%20NUNES%20\(1\)%202014.pdf](file:///C:/Users/crisg/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/CAPES%20TESES%20E%20DISSERT.%20FCPEI/Dissertação%20%20CAMILA%20ALMADA%20NUNES%20(1)%202014.pdf)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 6 de dezembro de 2006, através da Resolução A/61/611. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Prefácio. In: ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/Bicameral nº 128/18, de 08 de novembro de 2018. Curitiba, 2018. **Apreciação de Relatório Circunstanciado da Avaliação da Implementação da Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial**, em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº07/14, de 07 de abr. de 2014, e aprovação de adequações necessárias.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14, de 07 de maio 2014. Curitiba, 2014. **Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial**, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10, de 11 de fev. de 2010.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/CEB n. 108/2010, de 11 de fev. de 2010. **Dispõe sobre pedido de alteração de denominação das escolas de Educação Especial**. Curitiba, SEED, 2010.

PIMENTEL, A. O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica”. **Cadernos de Pesquisa**, Londrina, n. 114, p. 179-195, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742001000300008&script=sci_abstract&lng=pt.

ROCHA, Louize Mari da. **A gestão da educação especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba**: uma análise decorrente da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43271/R%20-%20D%20-%20LOUIZE%20MARI%20DA%20ROCHA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

RODRIGUES, D; RODRIGUES, L. L. Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores? In: **Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação**. David Rodrigues (org.). Lisboa: Instituto Piaget, 2ª edição, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage, 2013.

SAMPAIO, C.T.; SAMPAIO, S.M.R. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. ISBN 978-85-232-0915-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009]

<http://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1855>

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (coord.). *Mídia e deficiência*. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165. https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/romeusassaki_terminologiadeficiencia.pdf

SENA, Tito. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, DSN – 5 estatísticas e ciências humanas: inflexões sobre normalizações e normatizações. Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas – UFSC Revista Internacional Interthesis, v. 11, nº 2, Florianópolis/SC 2014. 1807-1384. p96

<file:///C:/Users/crisq/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/DSN-5.pdf>

SILVA, Silvia Sofia Scheid da. **Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de Curitiba**: 2006-2015.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

<file:///C:/Users/crisq/Downloads/SILVIA%20SOFIA%20SCHEID%20DA%20SILVA.pdf>

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca/Espanha, 1994.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

UNICEF. Instituto Rodrigues Mendes. **Portas Abertas para a Inclusão**: Educação Física Inclusiva. Disponível em: <http://institutorodrigomendes.org.br/portas-abertas/>

VOSGERAU, Dilmeire Sant´ Anna Ramos; POGRIFKA, Dagmar Heil; SIMONIAN, Michele. Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: possibilidades a partir do software ATLAS.ti. **RISTI**, Porto, n. 19, p. 93-106, set. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1646-98952016000300008&lng=pt&nrm=iso.

10 APÊNDICE

APÊNDICE 1 - Roteiro das entrevistas

- 1 Você trabalha ou já trabalhou com alunos com deficiência, incluídos na sua classe? Qual o tipo de deficiência desses alunos?
- 2 Como você percebe a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?
- 3 Me fale da sua experiência com a inclusão desses alunos em sua classe?
- 4 Quais os problemas enfrentados, na prática que dificultam o processo de inclusão?
- 5 Como você tem resolvido os problemas?
- 6 O que tem sido feito pela RME de Curitiba para preparar os professores do ensino regular que atuam com alunos de inclusão?
- 7 Você já fez cursos de formação continuada para a educação inclusiva, ofertada pela Secretaria da Educação? Quais?
- 8 Como tem sido essas formações?
- 9 Esses cursos abordam os problemas enfrentados na prática das escolas?
- 10 Quais os temas mais abordados? Como são abordados esses temas? Descreva como se desenvolvem os cursos. Há espaço para troca de experiências entre os professores?
- 10 Que contribuições esses cursos trazem para a sua prática, com alunos com deficiência?
- 11 Você normalmente conclui os cursos dos quais se inscreve? (se não) qual o motivo de sua desistência? (se sim) Percebeu que teve desistência de alguns participantes? Por que desistem?
- 12 O que você sugere para as futuras formações continuadas na perspectiva da educação inclusiva?
- 13 E na escola que você atua, como é trabalhado as questões da educação inclusiva? Quais os apoios são oferecidos? Teve alguma formação que abordasse a educação inclusiva?
- 14 Nas semanas pedagógicas, a inclusão de alunos com deficiência é abordada? Se sim, como isso é feito?
- 15 Como está sendo realizada as aulas não presenciais para os alunos de inclusão, nesse período de pandemia? E como eles estão participando?

16 Quais as contribuições pedagógicas das videoaulas, ministradas pela Secretaria Municipal de Educação, que são assistidas pelos professores, no período de pandemia?

Fonte: A Autora (2021)

APÊNDICE 2 - Apoios oferecidos

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P1 0	P1 1	P1 2	P1 3	P1 4	P1 5	P1 6	P1 7	P1 8	Totais
Apoio da família				X					X										2
Assessoramento				X	X			X				X	X		X	X			7
Atendimentos contraturno			X	X	X														3
Colega de trabalho			X										X						2
Corregente					X														1
Equipe Pedagógica	X	X		X					X	X	X	X	X	X		X	X		10
Não recebe apoio								X											1
Profissional de apoio	X	X		X	X					X					X		X		7
Pouco Apoio						X									X		X		3
Totais	1	2	2	4	4	1	1	1	1	1	2	2	3	1	2	3	2	2	

Fonte: A Autora (2021)

APÊNDICE 3 - Contribuições dos cursos

Contribuições dos Cursos	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	P 18	Totais
Adequação metodológica	1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	1	X	X	2
Mudança de Metodologia	1	1	X	X	1	X	X	X	X	X	1	X	1	X	X	X	X	X	5
Percepção sobre a Inclusão Escolar	1	1	X	X	X	X	X	X	X	X	1	X	1	1	X	1	X	X	6
Planejamento	X	1	X	X	X	X	1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2
Reflexão sobre a prática	X	X	X	X	1	X	X	X	X	X	1	X	1	X	1	X	X	1	5
Resolução de Problemas	X	1	X	X	X	X	X	X	X	X	1	X	X	X	X	X	X	X	2
Sugestões de Atividades Práticas	1	X	X	X	1	X	X	X	X	X	1	X	X	1	X	X	X	X	4

Fonte: A Autora (2021)

APÊNDICE 4 - Percepção sobre a inclusão da PCD no ensino regular

PERCEPÇÃO DO PROFESSOR QUE PARTICIPOU DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELA PMC	PERCEPÇÃO DO PROFESSOR QUE NÃO PARTICIPOU DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELA PMC
<p>P1 Percebe que a inclusão leva os alunos a aprendem lidar com as diferenças.</p> <p>P7 Identifica que a inclusão não ocorre somente pela socialização do aluno na escola, mas principalmente na conquista do direito à aprendizagem.</p> <p>P2 Sente um pouco de dificuldade em lidar com diferentes alunos de inclusão na educação física, em ter que adaptar as atividades diferenciadas, atender esse aluno e mais os outros alunos da turma. Percebe a importância em adotar estratégias de cooperação entre os alunos, em vez de competição.</p> <p>P5 Percebe que alguns casos de inclusão têm progressos, conseguem acompanhar de forma adaptada o restante da turma e interagem com a turma, já existem outros casos de inclusão que não está sendo válida.</p> <p>P11 Percebe que a inclusão enfrenta algumas barreiras que impedem seu avanço como a falta de capacitação do profissional de apoio e falta de acessibilidade. Também demonstra a percepção da importância de desenvolver com os alunos a interação, socialização, respeito, cooperação, de realizar atividades em que um se coloque no lugar do outro, no lugar de quem tem uma deficiência, perceber que todos tem seus limites e potencialidades.</p> <p>P13 Percebe que é necessário enfrentar os desafios da inclusão, ela faz parte da realidade escolar e precisa acolher esses alunos e encontrar as melhores estratégias para incluí-los.</p> <p>P14 Percebe a importância do acolhimento do aluno com deficiência e sua família, dos encaminhamentos realizados em sala, da aceitação do professor, da mudança de metodologia e da busca de recursos para incluir esse aluno nas adequações necessárias.</p> <p>P15 Percebe a necessidade de ter maior preparo antes de receber o aluno de inclusão, sente dificuldade em atender a turma toda e o aluno de inclusão que é extremamente agressivo.</p> <p>P16 Na educação física atende muitos alunos de inclusão e procura acolhê-los com carinho, busca desenvolver a afetividade. Se sente bem assistida com relação a PMC com relação a capacitação através dos cursos, que vai atrás de realizá-los, para poder adquirir subsídios para atender melhor o aluno.</p> <p>P18 Percebe que a inclusão ainda está em processo de acontecer como deve ser, que todo aluno que chega na escola de inclusão é diferente, não existe estratégias prontas que sirvam para todos os casos, é preciso estar sempre estudando sobre os diferentes casos que aparecem na escola e estar ouvindo a família para conhecer o aluno.</p>	<p>P6 Percebe que a escola, não vive ainda a inclusão, e sim a integração do aluno com deficiência, os professores se esforçam para incorporar as práticas inclusivas, adaptam atividades em que o aluno realiza de forma separada, sem muita socialização.</p> <p>P3 Acha bem complicado trabalhar com seu aluno de inclusão. Acredita que a inclusão da forma como vem acontecendo tem sido um desgaste muito grande para professores e alunos.</p> <p>P4 Considera que o resultado positivo da inclusão escolar, depende de cada profissional, tanto no desempenho em buscar atender as necessidades de cada aluno, como também de sua iniciativa própria em estudar se aprofundar e ir atrás de confeccionar materiais pedagógicos adaptados.</p> <p>P8 Acha o processo de inclusão difícil devido o aluno não ter todos os atendimentos necessários, conforme as avaliações e que ele precisa de mais apoios do que foi indicado e a RME não oferece.</p> <p>P9 Acha complicado atender as particularidades de um aluno de inclusão, devido esse precisar de mais atenção e atender a turma toda.</p> <p>P12 Percebe que para realizar a inclusão é necessário preparar a turma para receber esse aluno, que incluir é fazer o aluno se sentir parte da turma e não ficar isolado, levar a compreensão que todos os alunos têm suas diferenças.</p> <p>P10 Percebe que a inclusão deve ocorrer em todos os momentos que o aluno está na escola, em todas as aulas. Constata que as adaptações ocorrem mais na sala de aula com a professora regente, já em outras disciplinas de área como Arte e Educação Física, são pouco realizadas e o aluno não consegue participar de jogos e brincadeiras juntamente com os outros, constata que as adaptações complementam a inclusão.</p> <p>P17 Percebe que a PMC oferece suporte as escolas e ao professor para a educação inclusiva, mas também que a inclusão é um processo difícil, consegue incluir seus alunos realizando adaptações conforme suas necessidades.</p>

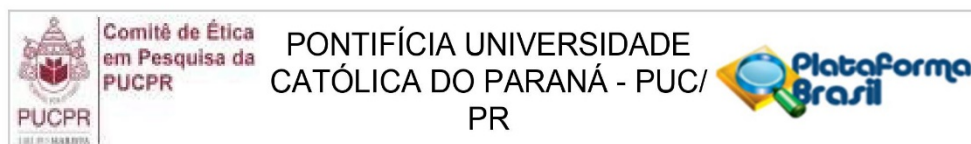
Fonte: A Autora (2021)

Discussão de resultados da inclusão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
Formações on-line	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	3	
Formações sobre o método ABA	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Fortalecimento emocional do professor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
Maior Divulgação dos Cursos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Oferta de cursos mais diversificados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
Oportunizar a fazer os cursos destinados ao AEE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
Organização dos cursos pelas diferentes áreas da PCD	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Práticas de intervenção	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	
Relação teoria e prática	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	
Sugestões de ações perante as dificuldades	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Temas das formações sugeridos pelos professores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Trocas de experiências	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	3	

Fonte: A Autora (2021)

ANEXOS

ANEXO 1 - Parecer Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, NO ENSINO REGULAR

Pesquisador: CRISTIANE GRALAKI BLACZYK

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28859619.4.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.918.760

Apresentação do Projeto:

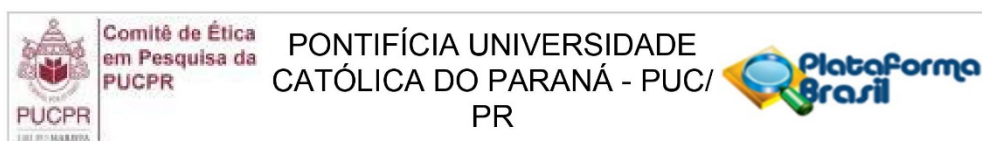
O projeto de pesquisa tem como objeto de investigação a formação continuada dos professores que atuam com alunos de inclusão, no ensino regular, visto que a inclusão no campo legislativo apresenta progressos, mas tem sido um desafio para as práticas pedagógicas das escolas. Será feito um levantamento de dados em documentos que registram as formações oferecidas para os professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, as informações analisadas nos documentos serão complementadas por entrevistas com os professores. Realizando a partir da análise de dados um levantamento de indicadores para próximas formações continuadas, com o objetivo de contribuir com o processo de inclusão e com as práticas pedagógicas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as contribuições dos cursos de formação continuada de professores de educação inclusiva da RME de Curitiba para a prática pedagógica das escolas, seus avanços e limites, tendo em vista contribuir com formação continuada de professores inclusivos.

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
Bairro: Prado Velho **CEP:** 80.215-901
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 **Fax:** (41)3271-2103 **E-mail:** nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 3.918.760

Objetivo Secundário:

- Levantar os conteúdos/ temas que são abordados nos cursos de formação continuada para a inclusão; a abordagem teórico-metodológica adotada nesses cursos e sua forma de realização;
- Identificar os problemas enfrentados pelos professores que dificultam o processo de inclusão e suas iniciativas para a resolução desses problemas;
- Verificar as contribuições desses cursos para a solução dos problemas que os professores enfrentam nas suas práticas;
- Levantar indicadores para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, com base nos dados da pesquisa realizada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos se aplica a falta de documentos que comprovem as formações, ou seja, o não registro de dados importantes, como as metodologias aplicadas nas formações, descrição do público alvo, falta de avaliação dos professores quanto a formação realizada. Também há riscos de professores se inibirem ao responderem as questões levantadas nas entrevistas e contradizerem o que os documentos apontam com relação as práticas de formação continuada.

Benefícios:

Levantamento das contribuições das formações continuadas para o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular e criação de indicadores para novas formações com base nas necessidades dos professores identificadas em sua prática pedagógica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto metodologicamente adequado dentro dos preceitos éticos determinados nas resoluções presentes 466/12 e 510/16.

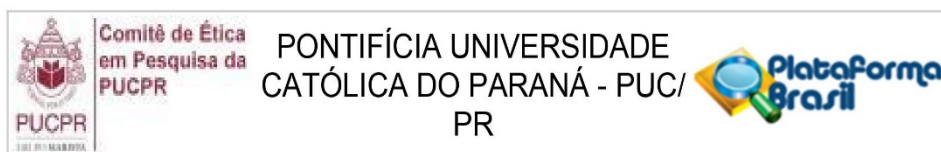
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatória estão de acordo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
Bairro: Prado Velho **CEP:** 80.215-901
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 **Fax:** (41)3271-2103 **E-mail:** nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 3.918.760

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/12, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê.

Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-PUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1471524.pdf	27/02/2020 09:03:01		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	27/02/2020 08:59:33	CRISTIANE GRALAKI BLACZYK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.docx	01/12/2019 14:49:58	CRISTIANE GRALAKI BLACZYK	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	01/12/2019 14:44:37	CRISTIANE GRALAKI BLACZYK	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 16 de Março de 2020

Assinado por:
Ana Carla Efig
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br

ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo denominado: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, NO ENSINO REGULAR, que tem como objetivo estudar as contribuições dos cursos de formação continuada de professores de educação inclusiva da Rede Municipal de Curitiba para a prática pedagógica das escolas, seus avanços e limites, tendo em vista contribuir com a formação continuada de professores inclusivos. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque levantará indicadores para as futuras formações continuadas necessárias para garantir maior efetivação da educação inclusiva.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será através de entrevista semiestruturada, com questões relacionadas as formações continuadas para a educação inclusiva, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, com duração em média de 40 minutos a 1 hora, a ser realizada de forma virtual, utilizando ferramenta/plataforma: Zoom, ou vídeo chamada ou ligação telefônica, conforme sua disponibilidade.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, a pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: futuras formações continuadas inclusivas, baseadas na realidade e necessidades das práticas pedagógicas atuais. Bem como, também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como não saber responder as questões por não ter realizado nenhuma formação na área da inclusão. Para minimizar tais riscos, eu pesquisadora tomarei as seguintes medidas: solicitar a indicação do setor responsável pelas formações inclusivas (Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado), com relação as Escolas Municipais das quais tem professores que possivelmente participaram das formações continuadas para educação inclusiva e entrar em contato anteriormente com a escola, certificando-se de que o professor entrevistado tenha participado de alguma formação a qual me refiro.

SIGILO E PRIVACIDADE

Eu pesquisadora garantirei a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Eu pesquisadora me responsabilizo pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: depósito em conta corrente.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Cristiane Gralaki Blaczyk, mestranda da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, que você poderá manter contato pelos telefones (41) 99902-0535 (Cristiane) e (41) 3271-1655 (secretaria de mestrado da PUCPR)

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Autorizo o uso de minha imagem e áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a transcrever com detalhes os dados da pesquisa que após registrados serão apagados da memória do celular.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXO 3 - Autorização da pesquisa PMC



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Inclusão e
Atendimento Educacional Especializado
Avenida João Gualberto, 623 – 9º andar - Torre A
Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP: 80030-000
Tel. 41 3350-3190 - 3350 3151

AUTORIZAÇÃO

Protocolo: 07- 003179/2019 – Cristiane Gralaki Blaczyk

Assunto: Projeto de Pesquisa “Formação Continuada de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino comum”

Curitiba, 03 de março de 2020.

O Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado – DIAEE, informa que é de parecer favorável à realização do projeto de Pesquisa “Formação Continuada de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino comum” da mestranda da PUCPR Cristiane Gralaki Blaczyk.

Informamos ainda que a solicitante está autorizada pela SME/DIAEE e a mesma deverá seguir as seguintes orientações:

- 1) Entrar em contato com a equipe diretiva das escolas escolhidas: EM Batel; EM Colombo; EM Ulisses Falcão; EM Profº Brandão; EM CEI Lauro Esmanhoto e EM Jardim Santo Inácio. A equipe diretiva da Escola tem autonomia para aceitar ou não a realização do projeto em sua unidade;
- 2) Realizar o agendamento prévio com a equipe diretiva da escola;
- 3) A participação dos profissionais se dará mediante termo de consentimento livre e esclarecido elaborado pela pesquisadora e assinado pelos mesmos; esclarecemos que os professores tem autonomia para aceitar ou não a realização do projeto
- 4) A autorização é para que a pesquisa aconteça até o final do segundo semestre de 2020.

Atenciosamente,

Giseline Coimbra Budel

**Diretora do Departamento de Inclusão e
Atendimento Educacional Especializado**

ANEXO 4 - Informações DIAEE

diaee <diaee@edu.curitiba.pr.gov.br>
Qui, 20/02/2020 17:24

☐

Boa tarde, Cristiane

Segue os dados abaixo conforme combinado com a gerente Ivana.

Segue dados solicitados para a pesquisa:

ANÁLISE DOCUMENTAL(DIAEE) DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DE PROFESSORES QUE ATENDEM ALUNOS DE INCLUSÃO, NO PERÍODO DE 2015 A 2019.

	Nº de estudantes	Nº de Classes
ESTUDANTES EM INCLUSÃO	2.850	
CLASSE ESPECIAL	1.108	91
SALA DE RECURSOS	1.716	89
SEM	380	28
SALA REGULAR	EF – 1907 EJA – 280	
ESCOLA ESPECIALIZADA	820	

Atenciosamente,

Ivana Pinotti

Gerência de Inclusão
Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado - DIAEE
Secretaria Municipal da Educação
Avenida João Gualberto, 623
Torre A - 9º andar Curitiba - PR
Fone: 3350-3137

--

Vani Santana

*Assistência
Departamento de Inclusão e Atendimento
Educacional Especializado - DIAEE
Secretaria Municipal da Educação - SME*