

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS  
E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

**JULIANA CANDIDO QUEROZ**

**VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE APARECIDA DE  
GOIÂNIA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR**

Anápolis-GO

2021

**JULIANA CANDIDO QUEROZ**

**VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE APARECIDA DE  
GOIÂNIA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias;  
Eixo Temático: Processos Educativos e Diversidades.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marlene Barbosa de Freitas Reis**

Anápolis-GO

2021

**JULIANA CANDIDO QUEROZ**

**VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE APARECIDA DE  
GOIÂNIA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás PPG/IELT/UEG, em 17 de dezembro de 2021.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás / UEG)

Orientadora / Presidente

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás/ UEG)

Membro Interno

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fátima Elisabeth Denari (Universidade Federal de São Carlos / UFSCar)

Membro Externo

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliane Gonçalves Costa Anderi (Universidade Estadual de Goiás/ UEG)

Suplente Interno

Anápolis-GO, 17/12/2021

Ficha catalográfica

Q3v

Queroz, Juliana Candido.

Vivências de professores da rede municipal de Aparecida de Goiânia sobre inclusão escolar [manuscrito] / Juliana Candido Queroz - Anápolis, 2021.

134 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Inclusão escolar - Experiência de professores. 4. Dissertações – UEG/UnUCSEH. I. Reis, Marlene Barbosa de Freitas. II. Título.

CDU: 376(817.3)(042.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus  
Bibliotecária da UEG/UnUCSEH  
CRB1/2385

*Dedico esta pesquisa a todos que estiveram comigo, direta e indiretamente, nessa caminhada... De maneira especial, dedico em memória ao meu pai, Dourivaldo, que sempre foi o meu exemplo maior e inspiração nos estudos; e à minha mãe, Leopoldina, que sempre esteve do meu lado me apoiando e incentivando.*

## AGRADECIMENTOS

*Antes de tudo, é necessário agradecer, pois sozinha, eu jamais teria chegado até aqui!*

*“A gratidão é a memória do coração”*

*(Antístenes)*

### ***A Deus...***

*Por ser sempre tão generoso comigo, por me inspirar, dar força e coragem, permitindo que eu concluísse essa tão sonhada etapa me dando saúde, sabedoria e equilíbrio para enfrentar os obstáculos com os quais me confrontei ao longo desta jornada.*

### ***À minha família...***

*Com um agradecimento mais que especial, à minha mãe Leopoldina, por sempre acreditar em mim, me incentivar e me apoiar carinhosamente em minhas escolhas, me proporcionando sempre as condições necessárias para que eu pudesse chegar até aqui. Por toda luta, dedicação e esforço sem medida para garantir educação ao longo da minha vida. Minha base, inspiração e fortaleza consiste nos valores que sempre me transmitiu!*

*Ao meu pai, Dourivaldo (in memoriam), apesar de não mais estar presente, sei que esteve sempre ao meu lado me apoiando e me sustentando nos momentos mais difíceis. Meu muito obrigada por sempre acreditar em mim, por vibrar com cada conquista, por mais pequena que fosse, mas sempre imbuída de grandes significados. Sei que está e estará sempre presente!*

*Ao meu irmão, Rodrigo, todo meu carinho e admiração, meu exemplo de determinação, de honestidade e de amizade, pois você é uma pessoa muito especial, sempre pronto para ajudar a todos. Obrigada pelo carinho!*

*À minha tia, Daiany, por ser sempre uma pessoa amiga, estar sempre disposta a me ouvir, me oferecendo sempre palavras de incentivo e de encorajamento. A você toda minha admiração e carinho!*

*À minha tia avó, Mariana, por sempre me acompanhar ao longo de toda minha vida, ser sempre um apoio para os momentos difíceis e estar sempre acreditando no meu potencial.*

*E a todos os meus familiares que sempre estiveram me incentivando. Gratidão!*

### ***Às minhas irmãzinhas de pesquisa...***

*Franciele e Regina, companheiras de turma, que estiveram sempre ao meu lado ao longo dessa jornada. Sem palavras para agradecer todo carinho que tiveram comigo. Foram*

*muitos desabafos, brincadeiras, companheirismo e muitas conversas sobre diversos assuntos. Muitos trabalhos realizamos juntas, em meio à ansiedade, expectativas, broncas, risadas, cafés virtuais, presenciais, mas sempre juntas e apoiando uma a outra. Obrigada por terem sido minhas irmãzinhas, companheiras e amigas nessa caminhada. Vocês são especiais!*

### ***Ao Programa de Pós-Graduação IELT...***

*Meus sinceros agradecimentos à Universidade Estadual de Goiás; à coordenação do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias e a todos os professores que contribuíram para o meu crescimento e aprendizado. Professores que, em meio a um formato de aulas atípico e permeado de muitas descobertas, encararam também a condição de aprendizes na busca do ensinar e aprender. Vocês foram incríveis!*

### ***Aos colegas de turma...***

*Agradeço aos meus colegas de turma pela atenção, pelas palavras, pelas mensagens de encorajamento, pelas risadas e pela convivência agradável, mesmo que na maioria das vezes se configuraram em convivências virtuais, mas sempre com muita qualidade. A caminhada teria sido muito mais árdua sem a presença de cada um de vocês!*

### ***À rede municipal de Educação de Aparecida de Goiânia .... Secretaria, Escola, Professores....***

*Pela colaboração mediante a autorização para realização deste trabalho. Ao Departamento de Inclusão pelas informações disponibilizadas e pelo auxílio no levantamento de alguns dados. À unidade escolar e aos professores participantes desta pesquisa. Muito obrigada por compartilharem comigo suas histórias, vivências, dúvidas, incertezas, alegrias, vitórias, esperanças. Assim como vocês, compartilho das mesmas histórias e compreendo o nosso importante papel em estabelecer novos olhares para a Educação Inclusiva.*

*O meu agradecimento especial também à minha amiga e parceira de trabalho Daniele, que foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui, me dando sempre palavras de incentivo, de encorajamento e sempre acreditando no meu potencial profissional. As oportunidades que sempre me foram confiadas foram decisivas para o meu crescimento pessoal e profissional!*

***À professora Orientadora ...***

*Gratidão pelo crédito a mim atribuído como sua orientanda, de maneira especial por toda a paciência, pelos momentos de desespero quanto à difícil tarefa que é a pesquisa. Obrigada não só pelo apoio ao longo da pesquisa, mas pela confiança em diversos outros trabalhos que realizamos juntas. Obrigada por me afetar em bondade, paciência, amorosidade e coragem!*

***À Banca examinadora...***

*Agradeço às professoras Dr<sup>a</sup>. Fátima Elisabeth Denari e Dr<sup>a</sup>. Viviane Pires Viana Silvestre, que gentilmente aceitaram participar e contribuir com essa pesquisa de forma tão significativa. Obrigada pelo olhar carinhoso e minucioso de ambas em minha qualificação, pelas orientações e sugestões dadas para o aprimoramento da pesquisa. Também agradeço à professora Dr<sup>a</sup>. Eliane Gonçalves Costa Anderi, pelo aceite e cuidado em participar desta banca.*

*Enfim, todo o meu reconhecimento e agradecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse alcançar mais um degrau na minha formação.*



*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem  
aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e  
retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

*Paulo Freire*

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIE	Coordenadoria de Inclusão Escolar
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EMEI	Escola Municipal de Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GO	Goiás
IPG	Instituto Pestalozzi de Goiânia
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAI	Núcleo de Apoio a Inclusão
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Programa Mais Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SIE	Subcoordenadoria de Inclusão Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNB	Universidade de Brasília
UAB	Universidade Aberta do Brasil

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa, série de atuação e turno .....	43
Quadro 2 - Faixa etária, tempo de atuação, carga horária e rede do contraturno .....	44
Quadro 3 - Formação inicial: Graduação .....	45
Quadro 4 - Formação continuada <i>Lato sensu e stricto sensu</i> .....	46

## RESUMO

Pesquisar educação na contemporaneidade exige, acima de tudo, respeito e comprometimento com o ambiente educacional, com a experiência dos sujeitos envolvidos; e, no caso desta pesquisa, com a experiência vinculada à prática docente. Entender o universo educacional em suas diversidades, valorizar as diferenças e compreender que, para o ensinar e o aprender não há regras fechadas, engessadas, fórmulas prontas e acabadas, mas sim a capacidade da escuta atenta, do diálogo, da formação docente, que alia teoria e prática em busca de novas aprendizagens e novos saberes docentes. Para a construção desta pesquisa, estabeleceu-se como questão problematizadora: Em que medida os professores de classes regulares constroem seus saberes docentes frente à educação inclusiva? Partindo do ponto de que esses saberes docentes são, eminentemente, formativos e entendidos tanto como a formação inicial quanto a formação continuada. O objetivo geral desta investigação é: desvelar, a partir das histórias narradas por professores de uma escola regular da rede municipal de Aparecida de Goiânia, como se dá o processo formativo para a construção de saberes frente à educação inclusiva. E, os específicos são: conhecer as vivências dos professores e suas experiências com a inclusão; analisar o processo de formação docente, inicial e continuada, vivida por professores frente à temática da educação inclusiva; identificar, junto aos professores, a partir daquilo que eles já experienciaram em sua trajetória educacional, quais fatores interferem, facilitam e/ou dificultam na realização de práticas inclusivas; promover a ação reflexiva dos professores no âmbito da educação inclusiva baseada na memória de suas próprias histórias de vida. A metodologia utilizada nesse processo foi a abordagem qualitativa com aproximações fenomenológicas. Os autores que sustentaram a proposta foram: Mazzotta (1998); Mantoan (2003; 2017); Reis (2013), Santos e Reis (2016); Pietro (2006); Teixeira (2002), Freire (1996); Nóvoa (2002; 2007; 2009); Tardif (2012); Tardif, Lessard (2007), dentre outros. O texto foi organizado em cinco seções: na primeira apresenta-se a trajetória acadêmico profissional da pesquisadora enfatizando as razões da escolha do tema; a segunda traça o processo metodológico da pesquisa e apresenta a caracterização da escola e dos sujeitos participantes; a terceira seção destaca os principais conceitos que sustentam este estudo, bem como o histórico das políticas públicas inclusivas; a quarta apresenta os dados e análise da pesquisa a partir das narrativas dos participantes e a quinta apresenta as considerações finais. A pesquisa apontou a necessidade de um maior empenho e compromisso por parte do poder público na implementação de políticas públicas que favoreçam a educação inclusiva em suas várias dimensões, principalmente a formação de professores. Comprovou-se, ainda, que a construção dos saberes docentes perpassa a formação inicial e os conhecimentos teóricos, porém, é na prática que essa formação se consolida, é na experiência e na troca delas que os professores vão cada vez mais adquirindo uma bagagem formativa para lidar com as especificidades que vão surgindo.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação Inclusiva. Experiências de professores.

## ABSTRACT

Researching education in contemporary times demands, above all, respect and commitment to the educational environment, to the experience of the individuals involved; and, in the case of this research, to the experience linked to teaching practice. Understanding the educational universe in its diversities, valuing differences, and understanding that for teaching and learning there are no closed, cast rules, or ready and finished formulas, but rather, the capacity for attentive listening, dialogue, and teacher education that allies theory and practice in search of new learning and new teaching knowledge. For the construction of this research, it was established as a problematizing question: To what extent do teachers of regular classrooms build their teaching knowledge facing inclusive education? Starting from the point that these teaching knowledges are eminently formative and understood both as initial training and continuing education. The overall goal of this research is: to unveil, from the stories told by teachers of a regular school in the municipal system of Aparecida de Goiânia, how the formation process take place for the construction of knowledge regarding inclusive education. And, the specific ones are: to know the experiences of teachers and their experiences with inclusion; to analyze the process of teacher training, both initial and continuing, experienced by teachers in relation to inclusive education; to identify, together with the teachers, based on what they have experienced in their educational career, which factors interfere, facilitate, and/or hinder the implementation of inclusive practices; to promote the reflective action of teachers in inclusive education based on the memory of their own life stories. The methodology used in this process was the qualitative approach with phenomenological approaches. The authors who supported the proposal were: Mazzotta (1998); Mantoan (2003; 2017); Reis (2013), Santos and Reis (2016); Pietro (2006); Teixeira (2002), Freire (1996); Nóvoa (2002; 2007; 2009); Tardif (2012); Tardif, Lessard (2007), among others. The text was organized into four chapters: the first presents the academic and professional trajectory of the researcher emphasizing the reasons for choosing the theme; the second outlines the methodological process of the research and presents the characterization of the school and the participating individuals; the third chapter highlights the main concepts that support this study, as well as the history of inclusive public policies; and, the last chapter presents the data and research analysis from the participants' narratives. The research pointed out the need for greater effort and commitment by the government in the implementation of public policies that favor inclusive education in its various dimensions, especially teacher training. It was also proven that the construction of teachers' knowledge goes through initial education and theoretical knowledge, but it is in practice that this education is consolidated, it is in experience and in the exchange of experience that teachers increasingly acquire a formative baggage to deal with the specificities that arise.

**Key-words:** Teacher education. Inclusive education. Teachers' experiences.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
1.1	Memórias: narrando as primeiras aproximações com a Educação.....	14
1.2	A iniciação à docência e o vínculo com a Educação Inclusiva.....	16
1.3	O despertar para a temática de pesquisa .....	21
<b>2</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
2.1	Fenomenologia: uma aproximação possível.....	24
2.2	Problematização e objetivo .....	31
2.2.1	Objetivo Geral .....	33
2.2.2	Objetivos Específicos .....	33
2.3	O espaço de investigação: algumas considerações históricas da rede municipal de Aparecida de Goiânia.....	34
2.4	Caracterização da pesquisa .....	40
2.5	Participantes da pesquisa.....	42
2.6	Objeto de estudo e justificativa .....	47
2.7	Etapas da pesquisa.....	49
2.8	Análise dos dados e estrutura da dissertação.....	50
<b>3</b>	<b>PERSPECTIVA HISTÓRICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS QUE NORTEIAM A INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>54</b>
3.1	Políticas públicas: concepções gerais .....	54
3.2	Educação especial e educação inclusiva: características e definições .....	58
3.3	Políticas Públicas para a educação especial: entre referências internacionais e nacionais .....	61
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>72</b>
4.1	Narrativas dos professores: formação humana e os princípios de uma educação inclusiva .....	72
4.2	Formação inicial e seus desdobramentos.....	83
4.3	Formação continuada e os desafios da inclusão.....	94
4.4	Experiências de angústia, dificuldades e superação no trabalho com a inclusão .....	106
4.5	Educação Inclusiva e os desafios com as aulas remotas em tempos de pandemia .....	114
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>128</b>
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	128
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...	130
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	134

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não haveria criticidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 32).

Ao dar início a este texto, considero relevante destacar que em todas as partes que compõem o trabalho, aproprio-me de citações de Paulo Freire para epigrafar cada seção, em especial, trazendo trechos de sua obra - *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa* -, uma vez que as leituras dos textos desse autor sempre se fizeram presentes em minha trajetória formativa como professora, enquanto pessoa que acredita na educação como ferramenta de transformação da sociedade. E, ainda mais, como profissional que acredita na capacidade formativa do professor, na construção dos saberes atrelada à capacidade da pesquisa e da indagação contínua.

Pesquisar educação na contemporaneidade nos exige, acima de tudo, respeito e comprometimento com o ambiente educacional, com a experiência dos sujeitos envolvidos; e, no caso desta pesquisa, com a experiência vinculada à prática docente. Entender o universo educacional em suas diversidades, valorizar as diferenças e compreender que, para o ensinar e o aprender não temos regras fechadas, engessadas, fórmulas prontas e acabadas; mas temos sim a capacidade da escuta atenta, do diálogo, da formação docente, que alia teoria e prática em busca de novas aprendizagens e novos saberes docentes.

Para elucidar um pouco da minha trajetória educacional e da minha ligação e interesse pela temática desenvolvida, apresento a seguir as memórias que encaminharam meu processo formativo, mostrando um pouco do meu ser discente e do meu ser docente até chegar à construção deste trabalho. Caminhada de lutas, dificuldades, aprendizagens e de muitos questionamentos que sempre estiveram presentes em mim, curiosidades que partiram da vontade do ressignificar, do conhecer, do aprender cada dia mais, de um constante se educar para melhor intervir na minha prática educativa cotidiana.

### 1.1 Memórias: narrando as primeiras aproximações com a Educação

Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola (FREIRE, 1997, p. 36).

Desde bem pequenininha, ainda na Pré-Escola, hoje Educação Infantil, me recordo da escola como um ambiente agradável, acolhedor e fértil para minhas descobertas e curiosidades. Recordo-me que me preparava ansiosamente para o momento de ir à escola. Cada dia era a construção de muitas aprendizagens e de memórias significativas. A escola nunca foi, para mim, lugar de insegurança e medo, como foi para muitos dos meus colegas da época da Educação Infantil, talvez por gerar a quebra de uma rotina já estabelecida e a inserção de uma outra rotina na vida da criança, pois o novo muitas vezes assusta, e como ainda é para muitas crianças que iniciam a carreira escolar. No meu caso foi diferente. Viver o dia a dia escolar sempre foi um grande prazer e continuou sendo com o passar dos anos e das perspectivas construídas.

Lembro-me que minha brincadeira preferida sempre foi “brincar de escola” com meu irmão e com minhas bonecas. Eles eram sempre meus alunos. Eu buscava sempre reproduzir, nesses momentos, o que presenciava em sala de aula, o que observava do comportamento das minhas professoras, como se iniciava a aula, como cantavam as musiquinhas, como se movimentavam, como ensinavam a tarefa do dia, como se comportavam de forma geral. Observava cada detalhe. E, assim, desde esta fase eu já dizia: Quando crescer serei professora!

O desejo de ser professora foi sempre presente, pois estabeleci um vínculo muito grande com a educação. Ouvia muito meu pai dizer que a educação era o instrumento para transformação. Ao iniciar o Ensino Fundamental I, minha mãe também iniciava sua carreira em ambiente escolar, começando a trabalhar em um cargo do quadro administrativo de uma escola estadual. Desse modo, o universo escolar começou a fazer parte, ainda mais, da minha rotina, pois em muitos momentos acompanhava minha mãe à escola e ficava por lá, aguardando e observando toda aquela rotina escolar.

O tempo foi passando e eu segui os meus estudos sempre admirando meus professores e o trabalho que desenvolviam. O desejo de criança de ser professora se configurou como uma escolha profissional. O ser professora me possibilitaria experienciar/viver a escola a partir de outro ângulo, o que eu tanto sonhava. No momento do vestibular não tive nenhuma dúvida que optaria pela docência, a dúvida só estava em qual curso escolher. E, incentivada pela admiração que tinha pela minha professora de Português do Ensino Médio, decidi fazer o curso de Letras-Licenciatura em Português. Aos dezoito anos ingressei na Universidade. Foram quatro anos de um significativo crescimento, tanto profissional quanto pessoal, dificuldades inclusive financeiras, mas que meus pais nunca mediram esforços para que eu pudesse dar prosseguimento aos estudos.



Entre os sonhos de infância e os dias atuais já se foram muitos anos de experiências e conquistas em prol desse desejo. Ainda é vivo em mim o constante prazer que é estar em ambiente escolar, de experienciar seus diferentes espaços e funções, a satisfação e o entusiasmo em sempre buscar me aprimorar está sempre presente e, acima de tudo, ainda se mantém latente a vontade em contribuir com a educação. E, nos últimos anos, evidenciando e vivenciando, sobretudo, novas aprendizagens me desperto também para as contribuições com a Educação Inclusiva com a valorização e respeito das diferenças e com a efetivação de uma escola democrática.

## **1.2 A iniciação à docência e o vínculo com a Educação Inclusiva**

Minha primeira experiência como professora se fez quando cursava o segundo ano do curso de Letras, no ano de 2009, em que tive a enriquecedora oportunidade de atuar como docente em uma escola da rede estadual, ministrando aulas de Português e Espanhol para turmas da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Acentuo que não poderia ter tido experiência melhor e mais significativa para iniciar minha carreira docente. A vontade de estar em ambiente escolar, a empolgação de preparar as aulas, o entusiasmo de me colocar na posição do ser professor, tudo era uma constante.

Nessa etapa inicial da minha trajetória docente, posso afirmar verdadeiramente que o processo educativo é uma troca, um processo de diálogo, que o professor deve se colocar sempre na condição de aprendiz. Trabalhar com turmas de jovens e adultos me levou a um crescimento profissional ímpar. Nesse processo, mais do que nunca, as palavras de Paulo Freire (1996, p. 23), quando destaca que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, tiveram ainda mais significado para mim. Fui então consolidando o meu olhar para o ser professor e visualizando que a prática de ensinar deveria ser assim direcionada pela ação/reflexão, pelo diálogo em sala de aula, pela escuta atenta; e que nunca devemos desconsiderar as capacidades e potencialidades dos nossos alunos.

Ensinar para quem se dispõe a aprender e para quem também tem muito a lhe oferecer, minhas aulas com as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) eram, para mim, momentos de muita empolgação, pois me preparava para aqueles momentos sempre com muito entusiasmo e dedicação. Em meus planejamentos, buscava sempre levar novidades, algo que fosse chamar a atenção dos meus alunos, que conseguisse ensinar de uma forma prazerosa. O trabalho na EJA exigiu muito comprometimento profissional, bem como era necessário que eu sempre estivesse atenta às estratégias pedagógicas a fim de estimular cada

dia mais os meus alunos aos estudos, uma vez que, após passar por um longo dia de trabalho, aqueles sujeitos não estavam ali para perder tempo, pelo contrário, esperavam recuperar o tempo perdido.

Minha trajetória na EJA foi marcada por grandes aprendizagens. Mais do que ensinar, aprendi muito com meus alunos. Foram ensinamentos que perpassaram muitas vezes os muros da escola e me fizeram perceber a vida e a docência de forma mais humana e acolhedora, entendendo que a sala de aula era, de fato, lugar heterogêneo, de pessoas com diferenças e capacidades singulares. Ali, já me despertava o interesse pela Educação Inclusiva, mesmo que de forma ingênua, mas com certa sensibilidade para com a temática. Houve, então, um momento em que recebi, em uma das minhas turmas de EJA, um aluno com limitações físicas e que necessitava do uso de cadeira de rodas. Nesse caso, presenciei inúmeras dificuldades enfrentadas no próprio ambiente escolar. As reflexões foram então surgindo, um lugar que deveria ser exemplo de acessibilidade e acolhimento a todos, independente de qualquer que fosse a limitação, estava naquele momento apresentando certas barreiras arquitetônicas que estavam dificultando o processo de ensino-aprendizagem daquele aluno.

Comecei a pensar sobre o ensino inclusivo e a oferta de educação de qualidade para todos. Isto porque, percebi que não estava sendo garantido essa qualidade de educação ao aluno citado acima, a começar pelas dificuldades arquitetônicas presentes no ambiente escolar. As reflexões suscitadas a partir dessa situação me levaram à compreensão de que uma educação inclusiva deveria ser uma educação de qualidade para todos, sem exceção; em que cada singularidade fosse respeitada, seja ela de ordem física, intelectual, social, emocional, entre outras e que promovesse a inserção do aluno, o respeito às suas diferenças, a garantia de uma aprendizagem equitativa, que fui refletindo a cada dia a partir das práticas vivenciadas em espaço escolar.

Ressalto, ainda, que meu interesse e curiosidade pelo tema não partiu de experiências pessoais, mas sim profissionais, as quais foram surgindo frente à temática. Experiências que foram mudando meu olhar para educação e formando meu ser docente a partir de uma concepção cada vez mais pautada em uma aprendizagem que deve ser vista em suas singularidades.

Ao concluir o curso de Letras, no ano de 2011, aumentei minha carga horária de aulas e passei a atuar, além das turmas de EJA, no turno noturno, em turmas do Ensino Fundamental II, no turno vespertino. Nesse momento, comecei a perceber certas dificuldades do ser professor nos dias de hoje. O trabalho e a responsabilidade dobraram. Comecei a perder

um pouco o entusiasmo com as turmas do vespertino. Tive dificuldades em me relacionar com os alunos, com a indisciplina, e, muitas vezes, com a falta de respeito para com o professor. Questões que foram sendo superadas, pois a vontade de seguir a trajetória educacional sempre foi forte. A extensa carga horária do professor é algo comum. Em muitos momentos somos abatidos pelo cansaço, pelo desânimo e por diversas frustrações ocasionadas pela rotina de trabalho.

Apesar das dificuldades, a vontade de seguir sempre persistia tendo como alvo a busca de uma transformação de vida, não só minha, mas dos meus alunos e alunas, que visualizam e acreditam no potencial transformador que tem a escola. Fui a cada dia refletindo também sobre o potencial do professor; em como pode ser enriquecedora a troca de saberes e experiências da docência; e, sobre como existe muito a se dizer sobre o saber/fazer do professor. E, assim, inseridos no processo educacional brasileiro, nós, professoras e professores, somos desafiados a refletir/repensar nossas práticas/ações pedagógicas cotidianamente, uma vez que “faz parte da própria natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 32).

Nesse sentido, entendendo que a caminhada do professor é uma busca constante e, instigada por novas possibilidades, oportunidades e descobertas frente às questões pedagógicas, iniciei uma segunda graduação: Pedagogia; o que considerei um grande passo na minha trajetória formativa. Foi ali que descobri ainda mais o meu ser professora; foi aí que me identifiquei e me encantei ainda mais com a docência, ao visualizar oportunidades de contribuir com o sistema educativo como um todo, de poder experimentar diferentes oportunidades em ambiente educacional.

Quando estava já concluindo o curso de Pedagogia, fui aprovada no concurso da secretaria municipal de educação de Aparecida de Goiânia/GO como professora regente, no ano de 2014. Considerei como uma vitória para mim. Vibrei muito com esta conquista. E, de fato, eu estava conquistando minha estabilidade profissional. Todos nós sabemos como a carreira de professor é desvalorizada no Brasil. Ser professor tem sido tarefa bastante desafiadora. As mudanças sociais das últimas décadas, de certa forma, desvalorizaram a instituição escolar como espaço do acesso ao conhecimento. E, nesse contexto, conquistar certa estabilidade é sempre uma vitória. Destarte, muito entusiasmada e, sabendo da realidade, comecei meu trabalho na rede municipal de Aparecida de Goiânia atuando com turmas do Ensino Fundamental I.

Atuo na rede municipal há oito anos e, desse modo, já tive a oportunidade de desenvolver diversas funções: professora regente, coordenadora do Projeto Mais Educação,

professora de apoio junto ao departamento de inclusão da rede, coordenadora-geral, coordenadora pedagógica. Enfim, passei por muitas frentes e tive a chance de viver os diferentes espaços e funções do sistema educacional, o que nos possibilita, de certa forma, ampliar nossos horizontes formativos. Viver os diferentes espaços é um constante ressignificar, é saber nos colocar no lugar do outro e entender as adversidades que existem na instituição educacional como um todo, nos dispendo a um comportamento profissional mais colaborativo, mais dialógico em favor de uma escola mais democrática e humana.

Dentre todas as experiências vividas em diversos espaços e funções, uma das que mais me levou à reflexão e despertou para o interesse à pesquisa foi a Educação Inclusiva. Viver e me envolver com cada história de vida, cada dificuldade de aprendizagem, cada superação, cada barreira enfrentada pelos meus alunos enquanto atuava como professora de apoio<sup>1</sup> me rendeu experiências grandiosas. Experiências que sempre me instigaram a buscar novas alternativas de alcançar o meu aluno, bem como, a elaborar estratégias de aprendizagem para aqueles que necessitavam de uma atenção diferenciada, devido às diversas especificidades e, assim, fui despertando para novas possibilidades de aprendizagem.

Destaco aqui uma experiência que ampliou muito meu olhar para educação, que me fez perceber mais meu(s) aluno(s) e identificar suas potencialidades a partir dos pequenos detalhes; uma experiência por meio da qual refleti sobre o fato de que o aluno sempre carrega uma história, uma bagagem de vida e sempre tem muito a nos ensinar. No ano de 2017 atuei como professora regente em uma turma de 5º ano do fundamental I. Atendia, nessa ocasião, 35 alunos. Dentre estes alunos estava o Gabriel (nome fictício), que era uma criança com deficiência (paralisia cerebral). Esse menino já tinha um histórico na escola como sendo um menino muito esperto, ativo, inteligente e muito comunicativo. Sua família sempre esteve muito presente na escola e os colegas da turma o adoravam.

Inicialmente, tive um certo medo, mesmo sabendo que a criança era muito ativa, muito aberta as propostas dos professores, um menino muito inteligente. Não deixei de ter certa angústia ao pensar que talvez não daria conta do trabalho com a turma, levando em consideração que eu teria uma criança especial na turma e que ele não teria professor de apoio. Naquele período, a rede municipal de Aparecida fez algumas reduções nos professores

---

<sup>1</sup> A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), assegura a oferta de profissional de apoio para estudantes com deficiência matriculados em qualquer nível ou modalidade de ensino de escolas públicas ou privadas. Na rede municipal de Aparecida o professor de apoio é sempre um pedagogo, normalmente muitos professores regentes, buscam a extensão de carga horária atuando como professor de apoio no contra turno de sua lotação efetiva. Os professores de apoio buscam formas de adaptar as atividades, além de sempre prepararem atividades diferenciadas para que os alunos com NEE sejam inseridos no processo e desenvolvam o aprendizado de acordo com suas possibilidades, além de acompanharem as famílias em seus anseios e dificuldades.

de apoio. E, como o Gabriel era uma criança com alguma autonomia; e, ainda, por já cursar o quinto ano, entendeu-se que ele não precisaria mais do professor de apoio.

O desafio que me era colocado naquele momento gerou em mim sentimentos contraditórios: ao mesmo tempo que senti medo também veio a vontade de fazer a diferença no desenvolvimento do Gabriel de das outras crianças. E, diante da situação ali imposta minha primeira atitude foi conhecer um pouco mais da história do Gabriel. Fui conversando com ele e com a família, aos poucos. Com o tempo, o medo e a angústia foram passando e dando lugar a novas descobertas e novas aprendizagens. A cada dia eu era surpreendida com pequenas atitudes, com pequenas conquistas, mas que tinham um significado enorme na vida do aluno.

E foi nesse ensejo na atuação em sala de aula e na vontade de aprender mais para então aprimorar/ressignificar/ampliar minhas práticas docentes a fim de melhor alcançar meus alunos que fui em busca de novas experiências formativas e realizei uma especialização na área: Educação Inclusiva com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Posso dizer que a realização desta especialização, mesmo sendo em uma carga horária mais reduzida, me trouxe importantes aprendizagens no tema, principalmente aprendizagens no campo teórico. Foi aí que fui esclarecendo melhor algumas dúvidas com relação aos termos que se transformam com o tempo; bem como entendendo melhor as discussões em torno da inclusão a partir das leituras que eram propostas em aula.

Ainda no sentido de ampliar os conhecimentos sobre inclusão e melhorar minha prática em sala de aula, realizei uma outra especialização, agora pela Universidade de Brasília - UNB em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB, na modalidade a distância: Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Cada passo, sempre uma vitória. Ao desenvolver o curso, tive a oportunidade de ter minha primeira experiência enquanto pesquisadora ao realizar uma pesquisa para conclusão do curso com famílias de crianças com deficiência. O assunto desta pesquisa foi inspirado no Gabriel, aluno citado anteriormente. A pesquisa me permitiu conhecer mais histórias e entender um pouco dos enfrentamentos das famílias de crianças especiais.

A pesquisa intitulada - A família na inclusão de crianças com paralisia cerebral em uma escola municipal de Aparecida de Goiânia - foi fruto de indagações sobre a participação, a atuação, as angústias de famílias de crianças com deficiência e o processo de ensino-aprendizagem das mesmas. A partir desse trabalho, que me rendeu muitas aprendizagens, despertei-me para os anseios em dar prosseguimento à carreira acadêmica e foi então que resolvi ir em busca do mestrado. Aquele era um dos meus sonhos. Eu já havia feito uma

tentativa, mas como acredito sempre em uma força divina que sempre encaminha as coisas na hora certa, minha hora certa de ingressar no curso de mestrado foi no início de 2020.

Na hora certa, porém, em um momento atípico, pois, logo ao iniciar as aulas na pós-graduação, em março de 2020, o Brasil e o mundo foram acometidos pela crise pandêmica do Coronavírus (COVID-19)<sup>2</sup>. Tivemos apenas duas aulas presenciais e, em seguida, por medidas de segurança e na necessidade de obedecer aos protocolos de distanciamento social, tivemos que dar prosseguimento às nossas aulas de forma remota, um formato de aulas que se estendeu também para o segundo período de aulas. Cursamos, nesse caso, todas as disciplinas do mestrado em formato remoto. Confesso que não foi da forma como eu havia idealizado, mas, devido às circunstâncias, foi a melhor alternativa que tivemos.

O processo de adaptação às aulas remotas foi uma fase permeada de muitas descobertas. Pude vivenciar os dois lados da educação: ser aluna e ser professora. Isto porque, enquanto docente, trabalhava em aulas remotas na rede municipal; e, como discente, dava continuidade às minhas aulas do mestrado, uma jornada que demandou muita organização e equilíbrio pessoal. Fico um tanto quanto angustiada ao pensar como teria sido mais proveitoso a realização do curso de forma presencial, o contato físico com os colegas e professores, a interação entre a turma, o diálogo frente a frente, tudo isso nos fez muita falta. Mas, como sempre tento visualizar o lado bom das coisas, acredito que esse momento histórico das aulas remotas, esse ressignificar das práticas educativas, das estratégias de aprendizagem, do adaptar das novas ferramentas educacionais, vai mudar de fato os rumos da Educação no Brasil. Viver e ter essa experiência como docente e como discente me fez agregar ainda mais valor e significado ao ser professor.

### **1.3 O despertar para a temática de pesquisa**

A origem da pesquisa, pensada para ser desenvolvida ao longo do curso, foi fruto de reflexões e questionamentos observados ao longo dos últimos anos atuando na rede municipal de Aparecida de Goiânia. Esses questionamentos partiram tanto da atuação como professora regente quanto como professora de apoio quando eu lidava, mais diretamente, com a inclusão. As diversas reflexões foram se consolidando e no decorrer dos meses a partir das disciplinas introdutórias do mestrado e, principalmente, com as leituras paralelas direcionadas para a

---

<sup>2</sup> Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do Coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de Coronavírus (COVID-19). Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/vacinacao/#o-que-e-covid>

organização do projeto de pesquisa. A princípio, a intenção era dar sequência à discussão feita na especialização e trabalhar com a relação escola-família de crianças com deficiência em escola da rede municipal de Aparecida de Goiânia; porém, ao realizar algumas leituras em relação a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva as ideias foram se modificando e fui aprimorando minha percepção do projeto de pesquisa.

Parto do entendimento de que o professor, mesmo diante de tantas obrigações referentes ao ambiente escolar, é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e um dos protagonistas da educação. Protagonistas estes que precisam de maiores oportunidades de fala, oportunidades de expressar seus anseios, suas experiências. E, aliado a isso, fui despertando para os anseios dos próprios professores ao meu redor que, assim como eu, também se viam diante de frustrações, angústias, inseguranças, e, ao mesmo tempo, despertando os sentidos e reflexões para uma escola inclusiva, para uma Educação que atenda às diferenças em suas especificidades, que consiga favorecer a aprendizagem de todos os alunos, levando em conta suas particularidades.

Fui percebendo, nos professores, as infinitas contradições entre: limitações ao receber em suas salas de aula alunos com deficiência, mas também a busca de alternativas a fim de alcançar aquele aluno. Para mim, foi sempre um desafio que me permitiu crescer em conhecimento e em experiências. Desse modo, uma das minhas primeiras práticas ao receber um aluno em sala de aula, seja um aluno com alguma deficiência ou não, é sempre perceber se ele possui alguma especificidade e saber acolher aquela criança da melhor forma possível, proporcionando a ele interações com a turma. Fui compreendendo que, mais do que ir em busca de atividades específicas, o acolhimento e a receptividade faziam muita diferença no momento inicial, pois o aluno precisa se sentir incluído na turma, precisava fazer parte, se encontrar entre seus pares e sentir que suas diferenças eram respeitadas, não só pelo professor, mas pela turma de modo geral.

Ao realizar esta pesquisa, considerei a importância de investigar a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva; conceito abordado na seção 3. Nesse sentido, essa investigação se alia à escuta das experiências de professores, oportunizando a fala livre dos participantes. Visualizo, durante a pesquisa, o professor como um dos protagonistas do processo educativo, dando-lhe então oportunidade de fala, de diálogo, a partir de suas experiências educacionais e, assim, investigo seu processo de formação para atender às demandas da Educação Inclusiva, entendendo que tais realidades se fazem cada vez mais presentes em nossa comunidade escolar. E, quando menciono as demandas da Educação Inclusiva abarco todas as diversas especificidades presentes em sala de aula.

Ouvir o professor, nesse cenário, a partir de suas experiências e entender o seu “fazer docente” se torna um processo dialógico e reflexivo que oportuniza uma ressignificação em suas práticas, bem como nos aponta caminhos para se construir novas práticas inclusivas. Viver e pesquisar o cotidiano da escola e dos professores é uma possibilidade de formação. O processo de escrita das experiências docentes, ao passo que escrever sobre o que foi vivido, sobre o que foi narrado, mediado por reflexões nos favorece o processo de ressignificar, transformar as práticas educativas, ampliando ainda mais os horizontes formativos sobre o tema.

Terminando esta explanação inicial carregada de memórias educativas, lanço o convite aos leitores e leitoras para que possam (com)partilhar comigo deste estudo, que foi/é para mim o resultado de muitas reflexões e representações pessoais e profissionais.



## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 39).

A fim de traçar o percurso metodológico da pesquisa e, acreditando que trata-se de um processo que carece de rigor metódico, apresentamos nesta seção, considerações que partem da contextualização de pesquisa. Primeiro, trazemos um pouco das aproximações fenomenológicas que esta pesquisa apresenta, em seguida, abordamos a problematização e objetivo do trabalho; na qual realizamos uma contextualização detalhada do espaço de investigação, esclarecendo aspectos que consideramos importantes com relação a educação inclusiva na rede municipal de Aparecida de Goiânia, a fim de situarmos nosso *locus* de análise.

Na sequência, caracterizamos a pesquisa quanto à abordagem, pontuando os pressupostos que amparam a abordagem qualitativa em pesquisa social. Trata-se de uma proposta metodológica considerada harmoniosa para os estudos em educação, para os estudos que se direcionam a partir de uma escuta atenta e ativa para com seus participantes. E, no caso desta pesquisa, como há uma explanação sobre o perfil dos participantes, em que buscamos dar destaque aos professores e as suas experiências, percebemos que a abordagem qualitativa seria mais adequada. E ainda nesta seção, delineamos as etapas que se direcionaram o estudo; e, por último, fazemos uma explanação sobre a análise dos dados e da estrutura da dissertação.

### 2.1 Fenomenologia: uma aproximação possível

A fim de compreendermos um pouco mais da formação docente e levando em consideração que o professor é sujeito de experiências e saberes diversos trazemos para nossa pesquisa certas aproximações com a fenomenologia. Isto porque entendemos que no processo indagador surgiu a necessidade de encontrar respostas, de questionar experiências, situações e fenômenos que nos direcionaram em busca de compreender como os professores constroem seus saberes docentes frente à educação inclusiva.

Nesse sentido, a concretização da pesquisa é, pois, uma forma de irmos em busca do conhecimento, das respostas para os questionamentos e fenômenos, o que nos abre novas perspectivas de compreensão e diálogo. Esses diálogos, partindo das vivências e experiências docentes, assim como propomos aqui, abrem ainda mais espaço para uma aproximação com os estudos no campo da fenomenologia, uma vez que ela busca dar sentido aos fenômenos da natureza, procurando entendê-los em sua essência e em sua experiência subjetiva. De acordo com Moreira (2002, p. 60), “sempre que se queira dar destaque à experiência de vida das pessoas, o método de pesquisa fenomenológico pode ser adequado”. A fenomenologia busca descrever o fenômeno em sua essência e, transpondo para a pesquisa empírica, podemos dizer que o intuito é trabalhar com as experiências de vida de maneira não padronizada, deixando o participante livre para relatar suas histórias a partir de um direcionamento aberto do pesquisador.

É relevante destacar que a abordagem fenomenológica se enquadra no campo de pesquisa qualitativa. As concepções iniciais sobre pesquisa qualitativa surgem como uma forma de contestação ao pensamento empirista dos cientistas do século XIX, reflexões que se prolongaram até o final do século, quando se estabeleceram debates com relação as questões metodológicas sobre os conceitos de quantitativo e qualitativo em uma crítica ao positivismo e em defesa da perspectiva idealista-subjetivista.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 2005, p. 14).

Dessa forma, em meio às indagações e debates que culminaram para novas propostas de metodologia sob uma nova concepção, sob a perspectiva idealista-subjetivista, que “[...] não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo” (ANDRÉ, 2005, p. 14) e que “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação” (idem). Evidenciamos desse modo, as bases interpretativas e reflexivas da pesquisa qualitativa, o que podemos, nesse caso, aliar aos pressupostos da fenomenologia, os quais segundo André,

Enfatiza[m] os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder

entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia (ANDRÉ, 2005, p. 15).

Partindo dos pressupostos que abarcam a fenomenologia como proposta metodológica, realizamos a interpretação e reflexão sobre as interações com os participantes para que a coleta de dados ocorresse de forma mais aberta, bem como para a análise interpretativa dos dados de maneira a entender os fatos experienciados pelos professores em seu cotidiano escolar, penetrando de fato no universo conceitual dos mesmos. Assim, nos fundamentamos nos conceitos e pressupostos da fenomenologia, a qual se preocupa em sua essência, com a experiência, uma vez que “é nela que se constitui o homem e sua consciência” (VIANNA, 2008, p. 21), partimos então para discutir um pouco mais sobre esse método/movimento que é a fenomenologia.

A fenomenologia é um ramo da filosofia que teve como precursor o filósofo Edmund Husserl (1859-1938), que buscou por meio desse método dar mais rigor aos estudos no campo da ciência filosófica. Para Husserl, “a fenomenologia era uma forma totalmente nova de fazer filosofia, deixando de lado especulações metafísicas abstratas e entrando em contato com as ‘próprias coisas’, dando destaque à experiência vivida” (MOREIRA, 2002, p. 62). Esse dar destaque à experiência vivida é uma das aproximações que evidenciamos com a nossa pesquisa.

Muitos estudos evidenciam outros nomes importantes para as discussões na área, como Max Scheller, Martin Heidegger, porém o destaque de pioneiro da fenomenologia é remetido a Husserl, o qual foi “o primeiro a conceber e a divulgar a Fenomenologia como a ciência das estruturas essenciais da consciência pura; foi o primeiro a propor o método fenomenológico de investigação filosófica” (MOREIRA, 2002, p. 73).

O método de investigação da fenomenologia tem ganhado cada vez mais espaço nas abordagens em pesquisa qualitativa, se enveredando pelo estudo dos fenômenos em diversos campos da pesquisa, em especial as pesquisas em educação. Para tanto, vale destacar que o conceito de fenômeno não é facilmente considerado entre os estudiosos, pois não é, facilmente explicável, uma vez que seu significado pode remeter a diversas interpretações, a diversas formas de sentido. Assim, temos que

[...] a fenomenologia – tal como empregada por Husserl – pretende retornar aos pressupostos primordiais da experiência, os quais, mostram-se a si próprios na forma em que se mostram. Os fenômenos assim definidos são sempre anteriores a nossas teorias e conceitos; eles são dados imediatos, mas

não são meras “aparências”, porque as aparências sempre são “aparência de alguma coisa”, enquanto os fenômenos são essa coisa que se mostra a si própria; eles são primários, eles são o que são” (CHESSICK, 1999, p. 117 *apud* MOREIRA, 2002, p.66-67).

Ainda sobre esse termo, destacamos que fenomenologia é uma palavra composta pelos termos *fenômeno* e *logos*, em que *fenômeno* diz do que se mostra na intuição ou percepção e *logos* diz daquilo que foi articulado nos atos da consciência na qual em sua organização a linguagem sempre está presente, seja como estrutura ou como forma de comunicação (BICUDO, 2011).

Ao enfatizar que fenômeno é aquilo que se revela na intuição ou na percepção, a fenomenologia nos fala que esse fenômeno não é simplesmente um objeto posto no mundo exterior, mas se trata de uma relação dada entre sujeito e objeto, uma relação de conhecimento, de experimento, de pertencimento. “Temos assim, que fenômeno e sujeito são correlatos e estão unidos no próprio ato de aparecer” (BICUDO, 2011, p. 30).

No sentido de trazer as aproximações ao método fenomenológico, devemos então entender que o fenômeno é, de certa forma, um reflexo da percepção do objeto na consciência. O que se evidencia no trecho a seguir,

O primeiro e mais primitivo conceito do fenômeno referia-se à limitada esfera das realidades sensorialmente dadas, através das quais a natureza é evidenciada no perceber. O conceito foi estendido (...) para incluir qualquer espécie de coisa sensorialmente entendida ou objetivada. (...) Inclui então todas as formas pelas quais as coisas são dadas à consciência com todas as formas de estar conscientes de algo e todos os constituintes que podem ser imanentemente mostrados como pertencentes a eles. Que o conceito incluía todas as formas de estar consciente de algo quer dizer que ele inclui também qualquer espécie de sentimento, desejo e vontade, com seu comportamento imanente (HURRERL, *apud*, MOREIRA, 2002, p. 64).

Após delinear um pouco do conceito de fenômeno, esclarecemos outras questões que também abarcam o pensamento fenomenológico, que não se faz apenas como um sistema teórico, mas como um método/movimento de investigação científica, o qual tem por base o empirismo e que se pauta na busca por entender como as coisas se apresentam à consciência. Desse modo, podemos dizer que a fenomenologia seguiu tanto no caminho filosófico quanto no caminho empírico; e, em ambos os casos, temos como ponto de partida a realidade, o objetivo e a sua compreensão. De modo que, em esfera filosófica, ficará sempre centrada naquele que conduz a análise, sendo que o filósofo apreende o objeto e por meio da reflexão chega a compreender sua estrutura (MOREIRA, 2002).

Evidenciamos que a fenomenologia pode então seguir dois caminhos, mas independente desse percurso escolhido, podemos dizer que seu ponto de partida seja determinar a realidade e o objetivo da compreensão, em um caminho aliado. A realidade do objeto da nossa pesquisa desvela-se no pensar da experiência formativa do professor, em que temos um corpus delimitado para professores da escola selecionada da rede municipal de Aparecida de Goiânia.

Com relação a esse caminho empírico, Moreira (2002, p.103) esclarece que “quem vive a experiência não é o pesquisador, mas sim o sujeito da pesquisa”, - os participantes -, e esse caminho empírico que será trilhado terá como dimensão a percepção do sujeito participante e assim o pesquisador demonstrará/refletirá a partir do relato da narrativa do outro. “Qualquer que seja o procedimento que irá resultar na coleta dos dados referentes à experiência vivida, o pesquisador deve obtê-los – ou pelo menos a uma grande parte deles – de segunda mão, por alguma forma de relato do sujeito da pesquisa” (MOREIRA, 2002, p. 101), isto ao pensarmos no domínio da pesquisa empírica fenomenológica, como proposta aqui.

O caminho empírico proposto pela fenomenologia nos proporciona ainda estabelecer o lugar de fala dos nossos participantes, daqueles que relatam suas experiências, além de nos levar à compreensão da realidade com base no raciocínio crítico-reflexivo, que “procura alcançar e descrever uma consciência pura, que considere nossas exposições cotidianas com relação aos fenômenos do mundo exterior, dando, assim, acesso aos fenômenos tais como são em si mesmos” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 31). Tais relatos buscam contemplar as vivências dos participantes sob o ângulo subjetivo de interpretação. Moreira (2002, p. 108) aponta ainda que “o método fenomenológico enfoca fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida (...) o que interessa é a experiência vivida no mundo do dia a dia da pessoa”.

No que se refere ao método fenomenológico é importante pontuar que ele comporta algumas variantes, mas segundo Moreira (2002, p. 117), “a feição particular que o método assume não depende apenas da área de pesquisa em que será supostamente aplicado, mas de autor para autor”. Nesse sentido, não existem grandes divergências quanto à organização da geração de dados para fenomenologia, mas podemos traçar alguns pontos importantes que são comuns a algumas variantes do método e que merecem atenção aqui, que são a intencionalidade, a redução fenomenológica e a redução eidética.

Na busca por esclarecimentos sobre esses conceitos, consideramos aqui: a intencionalidade, a redução fenomenológica e a redução eidética, lançamos mão das

considerações de Moreira (2002) e Ribeiro Junior (2003), que tanto nos auxiliaram no entendimento da fenomenologia. No que diz respeito a intencionalidade, Moreira (2002, p. 84) destaca que ela “é a característica da consciência de ser consciente de algo, ou seja, de ser dirigida a um objeto”. Para compreendermos então o projeto fenomenológico de Edmund Husserl é favorável a compreensão da estrutura da consciência enquanto intencionalidade, no sentido de que toda consciência é, pois, consciência de algo.

Dizer então que a consciência é intencional significa dizer que toda consciência é consciência de algo. A consciência não é uma substância, mas uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, volição, paixão, etc.) com os quais visa algo. [...] Se a consciência é intencionalidade, só pode ser analisada em termos de sentido. A consciência não é coisa, mas aquilo que dá sentido às coisas. O sentido não se constata à maneira de uma coisa, mas se interpreta (MOREIRA, 2002, p. 85).

Com relação à redução fenomenológica ou transcendental, também chamada de *epoché*, que significa suspensão do julgamento na filosofia grega, Ribeiro Junior (2003, p. 35) mostra que esta é uma “reflexão íntima (reflexão intuitiva) sobre o objeto”, e isso acontece na busca da essência, o que exige ainda certa suspensão do juízo. Já com relação à palavra transcendental, de origem no latim significa “ir além”, ultrapassar”. Assim, podemos pontuar que a redução seria então um processo ocasional de se desligar da realidade empírica e das bases internas e pessoais, sem tecer julgamentos, sem se dispor de crenças e concepções pré-concebidas para dessa forma, se chegar à compreensão da essência, da realidade sensível.

De acordo com Moreira,

[...] na redução fenomenológica suspendemos nossas crenças na tradição e nas ciências, com tudo o que possam ter de importante ou desafiador: são colocados entre parênteses, juntamente com quaisquer opiniões, e também todas as crenças acerca da existência externa dos objetos da consciência (MOREIRA, 2002, p. 88).

Por sua vez, a redução eidética surge após a redução fenomenológica e tem como objetivo a contemplação dos *eidós*, da forma, da essência do objeto. Para isso, é preciso desprender as regularidades de dado fenômeno para se chegar às suas particularidades, para chegar à sua essência.

A redução eidética é a forma pela qual o filósofo se move da consciência de objetos individuais e concretos para o domínio transempírico das essências puras, atingindo a intuição do *eidós* (a palavra *eidós* significa “forma” em grego) de uma coisa, ou seja do que existe em sua estrutura essencial e

invariável, separado de tudo o que lhe é contingente ou acidental. *Eidos* é o princípio ou estrutura necessária da coisa (MOREIRA, 2002, p. 89).

Após esta pequena explanação no tocante o método fenomenológico e, tangenciando que nossa pesquisa apresenta aproximações com tal enfoque, direcionamos nossa pesquisa na busca de desvelar a essência formativa dos professores. Por meio de um saber compreensivo e da interpretação das histórias de vida dos participantes, evidenciamos seu caráter subjetivo, particular e experiencial e, ainda, podemos apreender alguns traços da fenomenologia nos possibilitando estabelecer interpretações e representações dos fenômenos e dos espaços narrados pelos participantes, favorecendo a apropriação de suas trajetórias e de seus percursos formativos.

Como instrumento de coleta de dados para fenomenologia, geralmente, se faz uso de entrevistas; sejam elas estruturadas, abertas ou semiestruturadas; de descrições por escrito ou de forma oral pelos próprios sujeitos; de relatos autobiográficos, seja em forma oral ou escrita; da observação participante, dentre outros. É no intuito de atingir os objetivos propostos nessa pesquisa que optamos como técnica de geração de dados o método de história de vida e a entrevista semiestruturada, uma vez que trouxemos para o momento da coleta dos dados empíricos algumas questões gerativas<sup>3</sup> para nortear o momento da entrevista, sempre deixando o participante a vontade para discorrer livremente sobre suas experiências de vida, sobre dado fenômeno.

Reportamos que a fenomenologia, como qualquer outra área de pesquisa da abordagem qualitativa, possui suas dificuldades de aplicabilidade e autenticação, pois sabemos do rigor e da criticidade que o método tem por objetivo, além do grande reconhecimento que vem sendo adquirido ao longo dos últimos tempos na área das pesquisas. Porém, sua proposta em desvelar a essência dos fenômenos e do modo como surgem na consciência de cada um através de sua experiência de vida pode ser ferramenta para construção de um conhecimento profundo do participante de pesquisa, rememorando suas vivências, desconsiderando interferências e opiniões externas, julgamentos e pré-conceitos, crenças de qualquer natureza e mergulhando somente na relação entre o participante, sua experiência e sua consciência. E, é na tentativa de desvelar tais essências que nos debruçamos na proposta em pesquisa qualitativa.

---

<sup>3</sup> Disponibilizado no Apêndice A.

## 2.2 Problematização e objetivo

O processo de inclusão escolar, que nas últimas décadas, vem impulsionando novos rumos para a educação brasileira, favorece mudanças significativas na estrutura educacional e é um campo que merece cada vez mais atenção e investigação. O mundo se modifica constantemente, assim como a sociedade, acompanhando o ritmo das transformações. Desse modo, a escola, ambiente que favorece a construção do conhecimento e a formação do saber, também passa por suas transformações.

A inclusão escolar direcionada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) nos traz a escola como um ambiente de acolhimento da diversidade humana. Dessa maneira, ela deve oferecer oportunidades para o desenvolvimento de todos, independentemente de suas características, as quais devem ser levadas em consideração em meio ao processo de escolarização de todos os alunos, com um destaque especial para as crianças com deficiência. Logo, aliamos um olhar amplo para a inclusão, abarcando não apenas a criança com deficiência, mas sim todas as diferenças presentes em sala de aula. Quando abordamos o conceito de diferença estamos nos referindo as diferenças individuais e as diversidades de modo geral, conceitos que são muito explorados na psicologia e dizem respeito as diferenças de personalidade de cada indivíduo, bem como as diferenças intelectuais, cognitivas, físicas, e no caso da nossa pesquisa também nos referimos as diferenças de classe social, ainda que não muito acentuadas.

A formação de professores é um tema bastante recorrente na pesquisa sobre o campo educacional, bem como a formação docente que possa viabilizar a inclusão de todos os alunos, em destaque dos alunos com necessidades educacionais especiais. As reflexões em torno da formação de professores atuantes em escolas regulares, tendo como ponto de partida a inclusão, buscam subsídios nos direcionamentos de documentos importantes, como na Declaração de Salamanca (1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na Lei Brasileira da Inclusão – LBI (2015), dentre outros documentos e normativas.

O artigo 59, inciso III da LDBEN, 9.394\96 destaca que

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular



capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDBEN, 1996).

Diante de uma legislação que assegura ao educando professores do ensino regular capacitados para a integração dos mesmos nas classes comuns, se faz necessário, então, ouvir esse professor, compreender de que forma está sendo assegurado/buscado para/por ele uma formação que proporcione conhecimentos e capacidades suficientes para o trabalho com a educação inclusiva. Isso, levando em consideração também as condições que estão sendo proporcionadas a esse professor, as condições que a rede municipal tem oferecido e proporcionado a ele, uma vez que o professor necessita de condições favoráveis para que possa desenvolver seu trabalho de maneira satisfatória. Assim como todo profissional, o professor necessita de condições de trabalho e de formação.

Existem muitas histórias para serem ouvidas quando falamos de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Histórias de medo, de dúvida, de angústias e, ao mesmo tempo, histórias de superação, de colaboração, de parceria, de busca. Enfim, histórias e experiências de professores que precisam ser ouvidas e refletidas. Dessa forma, diante da discussão proposta aqui, apontamos a necessidade em lançar um olhar para esse professor. É preciso ouvi-lo, entender suas histórias de vida, já experienciadas diante da inclusão, entender como esse professor tem modificado paradigmas, como tem buscado novos horizontes e transformado suas práticas educacionais para garantir a aprendizagem de todos.

É preciso investigar como esse professor vai delineando suas práticas e criando novas possibilidades para o trabalho frente à educação inclusiva, considerando os instrumentos que vão dando sustentação para a transformação desse fazer docente: da sua própria formação, da sua busca pessoal por novas aprendizagens – autoformação –, das relações que vão se estabelecendo entre professores, coordenadores e equipe escolar, entre as próprias crianças, entre seus familiares. Isto porque é necessário perceber como esse professor vai se resignificando para melhor atender às exigências educacionais em favor das demandas educacionais.

E, após tantas exigências a esses professores, nos indagamos como esse professor consegue sustentação em meio a tantas condições adversas nas quais ele se encontra, como a falta de incentivo, a sobrecarga do trabalho, as salas superlotadas, a falta de infraestrutura adequada. Esses questionamos partem do entendimento de que a tarefa do professor não é fácil e que, muitas vezes, não existem condições favoráveis para que esse professor possa alcançar tantas demandas que lhes são impostas.

Diante dessas inquietações, apontamos nossa questão de pesquisa: Em que medida os professores de classes regulares constroem seus saberes docentes frente à educação inclusiva? Partimos da consideração de que esses saberes docentes são saberes formativos, entendidos aqui tanto como a formação inicial quanto a formação continuada desses professores.

Um importante objetivo da inclusão escolar é a construção de uma escola democrática, na qual as especificidades de todos os alunos, sem exceção, sejam atendidas e que a diversidade seja respeitada e valorizada. Libâneo, (2001, p. 37) afirma que “acolher a diversidade é a primeira referência para luta dos direitos humanos”; luta essa que se faz aqui ao buscar uma educação para todos, uma educação em que a inclusão possa ser garantida. Questões que podemos investigar, também, através do olhar do professor, por meio de suas histórias já vividas, de seus erros e acertos em busca de uma escola mais democrática e inclusiva.

Assim, para direcionar esse estudo e levar o leitor à compreensão do processo metodológico os quais percorremos, apresentamos a seguir os objetivos da pesquisa.

### 2.2.1 OBJETIVO GERAL

- Desvelar, a partir das histórias narradas por professores de uma escola regular da rede municipal de Aparecida de Goiânia, como se dá o processo formativo para a construção de saberes frente à educação inclusiva.

### 2.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as vivências dos professores e suas experiências com a inclusão;
- Analisar o processo de formação docente, inicial e continuada, vivida por professores frente à temática da educação inclusiva;
- Identificar, junto aos professores, a partir daquilo que eles já experienciaram em sua trajetória educacional, quais fatores interferem, facilitam e/ou dificultam na realização de práticas inclusivas;
- Promover a ação reflexiva dos professores no âmbito da educação inclusiva baseada na memória de suas próprias histórias de vida.

### **2.3 O espaço de investigação: algumas considerações históricas da rede municipal de Aparecida de Goiânia**

Esta pesquisa surgiu da necessidade de diálogos e estudos em busca de ouvir o professor da educação básica; o professor que recebe em suas salas de aula alunos com inúmeras especificidades, sejam elas especificidades de aprendizagem e desenvolvimento, especificidades biológicas, especificidades sociais; o professor que se aventura pela docência em meio à heterogeneidade escolar, em meio às diversidades em geral, salientando que a inclusão representa um grande desafio para esses profissionais que, na maioria dos casos, não possuem formação específica para lidar com as demandas inclusivas.

Investigar a formação docente qualitativamente nos possibilita um diálogo pautado na troca de saberes, oportunizando o narrar, o relembrar, o refletir sobre as experiências e histórias educacionais que foram sendo construídas ao longo da trajetória do professor. Refletir tais experiências nos permite ressignificar o fazer pedagógico, uma vez que esse diálogo com as vivências favorece a prática formativa que se entrelaça com passado, presente e futuro. Investigar o ensino e a formação docente pelo ponto de vista do professor é compreender significados e experiências a partir daquele que se faz sujeito da história.

Com relação ao espaço de investigação, ou seja, a escola selecionada para pesquisa, ressaltamos que ela está situada no município de Aparecida de Goiânia, Goiás, integrando as escolas da rede municipal. Aparecida de Goiânia é um município do estado de Goiás, localizado na região metropolitana de Goiânia, com uma população de 590.146 habitantes (IBGE, 2020). No que se refere aos aspectos geográficos, o município integra a Microrregião de Goiânia, estando situado a 18 quilômetros do centro da capital do estado, pela BR 153.

Aparecida, como é popularmente conhecida, é a segunda cidade mais populosa do estado de Goiás e tem apresentado consideráveis índices de crescimento econômico nos últimos anos, tendo se destacado nacionalmente. A capacidade econômica de Aparecida tem despertado o interesse de investidores ao fixarem suas empresas na cidade, uma vez que conta com uma localização geográfica privilegiada e ampla, o que impulsiona o turismo de negócios<sup>4</sup>. Em função da grande expansão econômica, a cidade oferece aos moradores a possibilidade de viver e trabalhar no mesmo local. Nesse caso, o título de cidade dormitório, que era dado para caracterizar a cidade, hoje não mais se aplica.

---

<sup>4</sup> Termo designado para representar o turismo feito a negócios. Aparecida de Goiânia tem recebido muitos investidores, uma vez que a região fomenta parte do turismo industrial do Brasil, abrigando mais de 2,2 mil indústrias. Fonte: <https://hotelrealexecutive.com.br/aparecida-de-goiania/o-turismo-industrial-de-aparecida-de-goiania/>

Com relação ao sistema municipal de educação de Aparecida de Goiânia, a rede conta com 65 escolas que funcionam sob regime regular em dois turnos alternados, matutino e vespertino, sendo quatro delas escolas de tempo integral (EMEI). Considerando a demanda da região, essas unidades atendem crianças desde a Pré-Escola (Agrupamentos IV e V) até a 2ª fase do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Além disso, a rede conta atualmente com 30 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), atendendo crianças com idades que vão de seis meses a cinco anos. Os CMEIs oferecem creche, com Agrupamentos I, II e III, para crianças de seis meses a três anos, e a Pré-Escola, com Agrupamentos IV e V, para crianças de quatro e cinco anos.

A escola selecionada para a pesquisa integra as escolas da rede; oferta em seus dois turnos, matutino e vespertino, o Agrupamento V e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); está localizada em um bairro da periferia de Aparecida de Goiânia. A escola, no presente ano de 2021, conta com um quadro de 17 professores, todos efetivos. Ainda considerando o ano de 2021 (período referente à pesquisa), a escola atende 247 alunos no turno matutino e 225 no turno vespertino, sendo 8 turmas no matutino e 8 turmas no vespertino.

Sobre os critérios de seleção da escola participante, levamos em consideração primeiro o momento atual vivido e as dificuldades imbuídas em se conseguir a participação dos professores, uma vez que o momento pandêmico tem alterado a rotina deles e sobrecarregado suas tarefas, de modo que a aceitação em participar de uma pesquisa e dispensar certo tempo para falar um pouco de suas histórias requer certo envolvimento e disponibilidade de tempo. Dessa forma, selecionamos a escola na qual integramos o quadro de profissionais, de onde partiram as primeiras inquietações despertadas para o tema de pesquisa e onde conseguimos uma boa aceitação dos participantes em contribuir com o trabalho.

A escola começou seu funcionamento no ano de 1983, a partir da doação do espaço feito pela Igreja Católica local. Originalmente, a escola era considerada uma escola rural, apesar de estar localizada em uma área urbana e continha apenas 01 (uma) sala de aula e a secretaria. Seus serviços eram prestados conjuntamente, ou seja, eram turmas multisseriadas (1ª e 2ª - 3ª e 4ª) num mesmo espaço físico. Com o passar dos anos e com os investimentos públicos, a escola foi crescendo e se modernizando. No ano de 1998, a escola foi ampliada e passou a contar com 08 (oito) salas de aula, 01 (uma) sala para o laboratório de informática, 01 (uma) sala para a coordenação, outra para a direção e seus departamentos, 01 (uma) ampla cozinha com depósito de alimentos, 03 (três) banheiros, sendo um reservado a pessoas em cadeira de rodas, além da construção do muro (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2021).

Do final do ano de 2010 até março de 2011, a Unidade passou por uma nova reforma e ampliação, ficando assim divididos os departamentos: 8 (oito) salas de aula, 01 (uma) sala para laboratório de informática, 01 (uma) sala para a coordenação, 01 (uma) sala para a direção, 01 (uma) sala para a secretaria, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala para o AEE, 01 (uma) sala para o PME (Programa Mais Educação), 01 (um) almoxarifado, 01 (uma) ampla cozinha com depósito de alimentos, 03 (três) banheiros, sendo um reservado a pessoas em cadeira de rodas, 01 (um) pátio pequeno coberto, 01 (uma) área reservada para recreação com cobertura e acréscimo na altura do muro. No ano de 2016, ocorreu a inauguração da quadra poliesportiva com 02 (dois) banheiros que possuem 02 (duas) duchas (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2021).

Apresentamos esse breve histórico com relação à estruturação da instituição selecionada a fim de situar o nosso leitor sobre as condições físicas do espaço de investigação no qual os professores selecionados atuam. Ressaltamos, ainda, que no presente ano de realização da pesquisa, os professores se encontraram em regime de aulas remotas, portanto, não estavam atuando nas dependências da instituição, mas sim em suas próprias casas, que se tornaram seus espaços de trabalho em meio à crise pandêmica instaurada e, conseqüentemente, o isolamento social.

Tendo em vista que investigamos a formação de professores em uma perspectiva inclusiva, é importante também delinear o contexto da proposta implantada na rede de Aparecida Goiânia e seus desdobramentos no ambiente escolar.

O trabalho de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, começou a ser sistematizado a partir do ano de 2003. Nesse ano, a Superintendência de Ensino Especial do Estado de Goiás (SUEE/GO) expediu o Ofício nº 013/03 (GOIÁS, 2003) para a SME de Aparecida de Goiânia, no qual orientava a mesma a se adequar às exigências legais da política de Educação Especial, firmando o compromisso por meio de um termo de adesão e aderindo ao Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva - PEEDI (SANTOS, 2016, p. 94).

Nesse início de implantação da proposta inclusiva, o termo de adesão mencionado acima orientava que a rede municipal de ensino estruturasse a política inclusiva, a princípio, em três unidades escolares. Antes desse processo ocorrer, os alunos com deficiência da rede eram encaminhados para atendimento na rede estadual de educação ou eram encaminhados

para o Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG)<sup>5</sup>, de acordo com as especificidades de cada criança.

No ano de 2004, com o propósito de se adequar às novas determinações legais, se iniciou na rede de Aparecida a proposta de educação inclusiva. O serviço de apoio começou com uma equipe interna lotada na secretaria de educação composta por uma coordenadora geral, uma assistente social, duas pedagogas e uma orientadora de intérpretes de Libras. Essa equipe formava o Núcleo de Apoio a Inclusão (NAI) e atendia às exigências do Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001) e das Diretrizes Operacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). As orientações presentes nesses documentos preconizavam a necessidade de os sistemas de ensino fazerem funcionar um setor responsável para dar sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. Assim, no NAI, começou-se a orientar e acompanhar o trabalho de uma equipe externa que, inicialmente, realizava o atendimento em quatro escolas-polos. Até então, a proposta inclusiva não se estendida a todas as escolas da rede (SANTOS, 2016).

Nos anos seguintes, para adequar-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ampliou-se a forma de organização, estruturação e implementação da educação especial na rede. A política mencionada determina que os sistemas de ensino possam:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Nesse sentido, para se adequar às exigências do documento supracitado, a rede municipal realizou diversas mudanças de ordem administrativo-pedagógicas que

---

<sup>5</sup> O Instituto Pestalozzi de Goiânia - IPG - foi fundado no dia 25 de janeiro de 1955 durante o pleito do então governador Dr. Pedro Ludovico Teixeira. É uma escola de caráter totalmente público que atende alunos residentes em Goiânia e cidades circunvizinhas, como Aparecida de Goiânia, Hidrolândia e Aragoiânia. É uma instituição de ensino especializado, que tem como objetivo proporcionar uma ação humanitária de integração social, que permite à criança e ao adulto PNEES um ensino de qualidade que facilita sua integração no meio socioeducacional. Fonte: <http://institutopestalozzidegoiania.blogspot.com/2010/03/historia.html>

contemplaram aspectos relacionados a: alterações no quadro de servidores para que pudessem realizar o atendimento pedagógico especializado, tanto em relação à ampliação da equipe interna da rede quanto dos profissionais que atuam nas escolas; organização de cursos para formação continuada dos professores; formulação das adaptações arquitetônicas; e, reestruturação do atendimento pedagógico oferecido nas escolas.

Atualmente, o departamento que cuida das atividades da educação especial na perspectiva da educação inclusiva é direcionado pela Coordenadoria de Inclusão Especial (CIE), que sofreu alteração em sua nomenclatura. O nome do departamento sofreu alterações a partir de algumas mudanças na gestão da Secretaria Municipal de Educação e na reestruturação do trabalho oferecido. Como já mencionado anteriormente, em 2004, o departamento era chamado de NAI. Já em 2010, as ações desse departamento passaram a ser subordinadas à Coordenadoria Pedagógica, hoje conhecida como Coordenadoria de Ensino e Aprendizagem e, nessa fase, ficou conhecida como Subcoordenadoria de Inclusão Escolar (SIE).

No ano de 2013, a partir de uma nova reestruturação interna da Secretaria Municipal de Educação e em função da ampliação das atividades do departamento, ele passou a ser chamado de Coordenadoria de Inclusão Escolar (CIE), como é conhecido atualmente. Agora não tem mais as suas ações e direcionamentos subordinados à Coordenadoria Pedagógica, porém são interligados. A Coordenadoria de Inclusão Escolar é composta por pedagogas, psicopedagogas, assistente social e psicólogo, que agem conjuntamente para atender as necessidades relacionadas à educação especial na rede.

No momento atual, as ações e atividades da educação especial na perspectiva da educação inclusiva são sistematizadas pela já mencionada Coordenadoria de Inclusão Escolar, que conta com um quadro de profissionais que atuam diretamente nas escolas regulares, otimizando o processo de inclusão ao exercerem a função de professor de apoio nas salas comuns, podendo ser o apoio direto ou indireto, além do instrutor de Libras, o intérprete de Libras, o instrutor de braile e os professores de AEE.

Após apresentarmos um pouco da organização da rede com relação ao sistema de educação especial, destacamos também a contextualização da escola selecionada no intuito de situarmos nosso microcampo de investigação, ou seja, a escola selecionada em meio ao macrocampo, a rede municipal que é a rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia. Nesse sentido, já mencionamos que a filosofia da escola está em consonância com os mesmos fins e princípios da educação nacional ao estabelecer que “a Educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por

finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 8).

O acesso e a permanência do aluno na escola segue o princípio de igualdade de condições que a instituição abraça integralmente e tem o propósito de atender alunos de várias camadas sociais, oriundos de famílias de baixa renda. Isso porque busca contribuir com a formação desses alunos enquanto cidadãos com compromisso de: respeitar a liberdade e a criatividade do educando; prepará-lo para enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, crítico e conhecedor dos seus direitos e deveres; valorizar a experiência do aluno fora e dentro da sala de aula; e, preocupar-se com as questões contemporâneas, com o meio ambiente, com a dignidade do ser humano, questões éticas, sexualidade, preceitos filosóficos, visando garantir a qualidade do ensino e elevando cada vez mais o nível de aprendizagem (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2021).

A finalidade pedagógica da instituição escolar pesquisada se resume em formar pessoas conscientes, críticas, competentes e que possam exercer sua cidadania. Sobre o processo de aprendizagem destaca que não se ensina ou não se aprende só na escola, em sala de aula, mas em diversos ambientes, seja em casa, na rua, no trabalho, no lazer, em contato com a tecnologia ou com a natureza, considerando a formação integral em diversos espaços (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2021).

A partir da filosofia da escola, podemos analisar que sua proposta se enquadra no oferecimento de uma educação para todos, considerando a diversidade, a inclusão, o respeito, a empatia, a cooperação e uma aprendizagem que leva em consideração as experiências dos educandos. E, como nosso foco de discussão nesta pesquisa gira em torno da perspectiva da educação inclusiva, vale ressaltar também que a escola

[...] busca unir forças com as políticas públicas de inclusão escolar para garantir a inclusão de fato, dando atenção as Necessidades Educativas Especiais (NEE): intelectuais, sensoriais, psicológicas (emocionais), físicas e de acessibilidade, compreendendo que existem dificuldades derivadas de fatores orgânicos e/ou ambientais, NEE permanentes (exigem adaptações generalizadas do currículo escolar, devendo o mesmo ser adaptado às características do estudante, durante grande parte ou de todo o seu percurso escolar) e NEE temporárias (exigem modificações parciais do currículo escolar, adaptando-os às características do estudante num momento do seu desenvolvimento) (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2021, p. 39).

Diante da proposta inclusiva da escola, ao receber um aluno com alguma necessidade educativa especial, a unidade busca sempre fazer um diagnóstico inicial a fim de verificar as dificuldades e potencialidades da criança para, em seguida, fazer o encaminhamento para o



Departamento de Inclusão da rede. Isso porque cabe a esse departamento analisar as necessidades do aluno e verificar a possibilidade de um professor de apoio, além de dar um suporte à família caso esse aluno ainda não tenha passado por algum atendimento médico ou psicológico, o que é muito comum na rede. Muitas vezes, dependendo do nível de dificuldade apresentado, esse diagnóstico é percebido quando a criança começa a frequentar o espaço escolar, daí a necessidade de certa sensibilidade e cuidado do professor em analisar as particularidades de aprendizagem, de socialização, de autonomia de cada criança e saber identificar aquele aluno que necessita de um atendimento especializado e individualizado.

A unidade escolar possui uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém ainda não está totalmente equipada para realizar os atendimentos. As crianças da escola que necessitam desse suporte, que é ofertado no contraturno, são encaminhadas a uma escola da região que oferece esse atendimento. Não são todas as escolas da rede que possuem o AEE, há algumas escolas em cada região, e que atendem também as crianças das escolas vizinhas.

Quando falamos de certa sensibilidade do professor, bem como de um atendimento especializado e capaz de identificar as especificidades dos alunos, entramos no campo da formação de professores, o que perpassa não somente a formação da aprendizagem dos conteúdos, mas também engloba a formação humana em si, pois lida com o diferente, com as diversidades, o que exige muita abertura e sensibilidade por parte do profissional. Sabemos que a formação de professores na área da inclusão ainda se faz um tanto limitada, carente de formação específica. Assim, apesar dessa formação, vale ressaltar que o profissional atuante não somente deve contar com a formação teórica, como também com outros fatores primordiais que devem ser agregados, como a paciência, o respeito, a empatia, a disponibilidade e, além de tudo, uma condição humana sensível e solidária.

## **2.4 Caracterização da pesquisa**

No intento de caracterizar a pesquisa, ressaltamos que a escolha pela abordagem qualitativa se mostrou mais adequada para nosso estudo por considerarmos que o método qualitativo é mais apropriado pelo fato da nossa investigação se tratar de um fenômeno social. Para Flick (2009, p. 72), “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados à sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos”. E, nesse sentido, a partir das inquietações levantadas, a fim de respondê-las e correlacioná-las à práxis pedagógica, a

abordagem qualitativa ganha relevância, tendo em vista que proporciona uma relação dialógica entre o participante e o pesquisador, como citado a seguir que,

os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação em que está sendo estudada (GODOY, 1995, p. 62).

A abordagem qualitativa é muito utilizada nas pesquisas em ciências sociais. Ela assegura uma forma mais aberta de lidar com as questões em pauta e em organizar a coleta de dados, não se preocupando em padronizar esse processo, pois ela favorece uma construção coletiva a partir da troca entre participante e pesquisador. Nesse tipo de pesquisa, as estruturas vão se delineando ao longo do trabalho. Em abordagem de pesquisa qualitativa, segundo Flick (2013, p. 23), “com frequência, os pesquisadores trabalham com narrativas de histórias de vida pessoal dos entrevistados.”

E, com relação aos participantes da pesquisa, Flick (2013, p. 24) aponta que “os participantes de um estudo podem experimentar a situação de pesquisa da seguinte maneira: eles estão envolvidos no estudo como indivíduos, sendo deles esperado que contribuam com suas experiências e visões de suas situações particulares de vida”. Percebemos, dessa forma, a abertura ao diálogo e a reflexão que a pesquisa qualitativa pode nos proporcionar.

De maneira mais característica, ressaltamos que, quanto aos objetivos, a pesquisa se classifica como exploratória, de modo que o objetivo das pesquisas exploratórias seja proporcionar maior familiaridade com o problema, com o assunto explorado. Assim, podemos dizer que tais pesquisas têm como objetivo principal proporcionar o aprimoramento de ideias ou a descoberta de novos caminhos e intuições (GIL, 2009). Na grande maioria dos casos, essas pesquisas envolvem tanto o levantamento bibliográfico quanto o trabalho empírico a partir de entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema abordado, como ocorre neste trabalho. E, desta forma, buscamos compreender um pouco das experiências de professores da rede municipal de Aparecida de Goiânia em uma escola regular e seus enfrentamentos com a educação inclusiva, levando em consideração que esses enfrentamentos podem trazer desafios, angústia, superações e vitórias no trabalho com a inclusão.

Assim, para melhor explorarmos o nosso objeto de estudo, buscamos fundamentações em autores que contribuem com os seguintes eixos de discussão: **a)** Educação Inclusiva e Políticas Públicas – Mazzotta (1998); Mantoan (2003; 2017); Reis (2013), Santos e Reis

(2016); Prieto (2006); Teixeira (2002), **b**) Formação docente – Freire (1996); Nóvoa (2002; 2007; 2009); Tardif (2012); Tardif e Lessard (2007), dentre outros autores. Além de buscarmos subsídios em alguns documentos políticos-legais que amparam a educação inclusiva tanto no âmbito nacional quanto no internacional.

No próximo tópico, apresentamos uma breve explanação no que diz respeito ao perfil dos participantes da pesquisa, uma vez que se faz necessário entendermos também o contexto desses sujeitos, suas condições de trabalho para, posteriormente, analisarmos suas narrativas, levando em consideração seus contextos de produção e inserção.

## **2.5 Participantes da pesquisa**

Na concretização de uma experimentação, como descreve Gil (2009), há a necessidade de se levantar quem participa da pesquisa, ou seja, qual o recorte da nossa amostra a ser entrevistada, observada, ouvida. No nosso caso, ao tratarmos de uma pesquisa qualitativa, vimos a necessidade de levantar as informações sobre o perfil dos nossos participantes, dos quais fizemos a escuta de suas vivências e experiências de vida.

Inicialmente, estabelecemos um número de 12 (doze) participantes para a pesquisa, já prevendo que algum/ns dos professores convidados talvez não se sentisse/m à vontade em participar. Após obter a aprovação do Comitê de Ética no dia 25 de setembro de 2020, demos início aos convites aos professores para que pudessem participar do trabalho, contribuindo com suas experiências e vivências. Devido à necessidade de isolamento social causada pela pandemia do coronavírus, os professores estavam trabalhando de forma remota e, por isso, não foi possível realizar esse convite pessoalmente, mas sim de forma virtual, por meio de ligação, mensagem via *WhatsApp* e *e-mail*.

Sendo assim, realizamos um primeiro contato com todos os professores selecionados (12 professores): 6 do turno matutino e 6 do turno vespertino. Como critério de escolha, selecionamos pelo menos um professor de cada série em cada turno, uma vez que a escola atende o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Nesse primeiro contato, de forma sucinta, explicamos nossa proposta de pesquisa já esclarecendo que se tratava de uma pesquisa em que eles falariam sobre suas vivências diante da educação inclusiva. Enfatizamos que os participantes poderiam ficar à vontade para trazer suas experiências quanto aos pontos que seriam apresentados em relação à formação de professores na perspectiva inclusiva. Além disso, destacamos que as entrevistas seriam todas realizadas de forma virtual a fim de nos preservarmos com relação à situação de pandemia.

Dos 12 (doze) professores convidados, 11 (onze) se dispuseram a participar da pesquisa e se colocaram totalmente abertos para contribuir com o trabalho e com a discussão proposta. Em seguida, encaminhamos a todos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>6</sup> via *e-mail* e via *WhatsApp*, para que todos pudessem ler com calma, verificar todas as informações e a devida veracidade do trabalho.

Após esse segundo momento e o envio do TCLE, encaminhamos a todos os 11 (onze) professores, via *WhatsApp*, um questionário<sup>7</sup> feito no Google Formulários com algumas questões a serem respondidas a fim de identificarmos, inicialmente, o perfil dos participantes. Os professores tiveram o tempo de duas semanas para responder ao questionário. Todos eles responderam em tempo hábil.

O questionário foi composto por questões fechadas e abertas sobre o perfil profissional, carga horária de trabalho, formação inicial e formação continuada do professor, para que pudéssemos ter acesso a tais informações dos participantes antes de realizarmos o momento da entrevista propriamente dita. Todos os participantes da pesquisa estavam atuando como professores regentes, sendo todos professores efetivos. A seguir apresentamos o quadro dos participantes, trazendo o pseudônimo de cada um, suas respectivas séries e turno de atuação.

**Quadro 1** – Participantes da pesquisa, série de atuação e turno

	<b>Pseudônimo</b>	<b>Série que atua</b>	<b>Turno</b>
1	Ruth	1º Ano	Matutino
2	Ana Maria	2º Ano	Matutino
3	Rachel	2º Ano	Matutino
4	Zélia	3º Ano	Matutino
5	Cora	4º Ano	Matutino
6	Martha	5º Ano	Matutino
7	Eva	1º Ano	Vespertino
8	Clarice	2º Ano	Vespertino
9	Fernando	4º Ano	Vespertino
10	Cecília	5º Ano	Vespertino
11	Lygia	5º Ano	Vespertino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das respostas ao questionário.

Entre os participantes, encontram-se profissionais atuantes em todas as séries ofertadas na instituição, sendo dez professoras e um professor. Com relação à faixa etária das professoras e do professor, a distribuição ficou assim: entre os 30 a 39 anos de idade são 4 (quatro) professoras e (1) professor; 2 (duas) professoras entre os 50 a 59; 3 (três) professoras

<sup>6</sup> Disponibilizado no Apêndice B.

<sup>7</sup> Disponibilizado no Apêndice C.

entre os 40 a 49; e, apenas 1 (uma) professora entre os 20 aos 29 anos. Quanto ao tempo de atuação das professoras e do professor na educação básica, as respostas variam entre 8 e 35 anos.

Com relação à carga horária de trabalho, todas as professoras e o professor, com exceção de uma professora, perfazem uma carga horária de 60 horas, seja dobrando (a rede de Aparecida oferta aos professores a oportunidade de aumentar a carga horária de trabalho no seu contraturno de atuação, podendo ser na regência ou como professores de apoio), seja com carga horária em duas redes municipais diferentes. Apenas uma professora atua com 30 horas, sendo que ela já se encontra aposentada pela rede estadual, na qual atuou por muitos anos. No quadro a seguir verificamos alguns dos dados já mencionados aqui, como a faixa etária, o tempo de atuação, a carga horária e a atuação de cada professor em seu contraturno na intenção de melhor visualizarmos o perfil de cada participante.

**Quadro 2 - Faixa etária, tempo de atuação, carga horária e rede do contraturno**

	<b>Pseudônimo</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Atuação na Ed. Básica</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Atuação no contraturno</b>
1	Ruth	40 a 49	16 anos	60 horas	Aragoiânia
2	Ana Maria	30 a 39	13 anos	60 horas	Dobra (Apoio)
3	Rachel	50 a 59	24 anos	60 horas	Senador Canedo
4	Zélia	40 a 49	10 anos	60 horas	Goiânia
5	Cora	50 a 59	35 anos	30 horas	-
6	Martha	40 a 49	18 anos	60 horas	Goiânia
7	Eva	30 a 39	7 anos	60 horas	Dobra (Apoio)
8	Clarice	30 a 39	8 anos	60 horas	Dobra (Apoio)
9	Fernando	30 a 39	12 anos	60 horas	Goiânia
10	Cecília	20 a 29	10 anos	60 horas	Goiânia
11	Lygia	30 a 39	12 anos	60 horas	Trindade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das respostas ao questionário.

Os dados acima, extraídos do questionário enviado para as professoras e o professor, nos permitiu traçar o perfil dos profissionais participantes. Desse modo, percebemos que entre os participantes há professoras que trabalham diretamente com a educação inclusiva, atuando no contraturno de suas lotações de origem como professoras de apoio, ou seja, têm um pouco mais de experiência com a inclusão.

A maioria das professoras e o professor perfazem uma carga horária de 60 horas, trabalhando em dois turnos, uma realidade bastante comum entre os profissionais da rede, seja atuando em outra rede municipal de ensino, como podemos identificar professoras que atuam

nas redes municipais de Goiânia, Aragoiânia, Trindade e Senador Canedo, seja atuando na mesma rede, em Aparecida de Goiânia, com carga horária estendida.

Com relação à formação dos participantes, todos possuem formação em Pedagogia. Alguns possuem a Pedagogia como primeira graduação, outros como segunda. Dos 11 (onze) professores, 8 (oito) possuem apenas o curso de Pedagogia como formação inicial. Dentre os outros, temos 2 (duas) professoras que tiveram como primeira formação o Direito, 1 (um) professor que teve como primeira graduação o curso de Letras e 1 (uma) professora que teve a Pedagogia como primeira graduação, e que, anos depois se formou em Artes Visuais como verificamos no quadro a seguir.

**Quadro 3 - Formação inicial: Graduação**

	<b>Pseudônimo</b>	<b>Primeira Graduação/Ano de Conclusão</b>	<b>Segunda Graduação/Ano de Conclusão</b>	<b>Terceira Graduação Ano de Conclusão</b>
1	Ruth	Pedagogia/2003		-
2	Ana Maria	Pedagogia/2007	-	-
3	Rachel	Direito/1991	Pedagogia/2014	-
4	Zélia	Pedagogia/2008	-	-
5	Cora	Pedagogia/2003	Artes Visuais/2013	-
6	Martha	Pedagogia/2002	-	-
7	Eva	Pedagogia/2015	-	-
8	Clarice	Direito/2015	Biologia/2016	Pedagogia/2017
9	Fernando	Letras/2007	Pedagogia/2011	-
10	Cecília	Pedagogia/2012	-	-
11	Lygia	Pedagogia/2013	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das respostas ao questionário.

No que se refere à formação continuada, todas as professoras e o professor relataram que já fizeram alguma pós-graduação *lato sensu*, alguns realizaram até mais de uma especialização ao longo da carreira. Das 10 (dez) professoras, 5 (cinco) têm especialização em educação inclusiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE), além do professor que também possui especialização em Educação Inclusiva. O professor ainda relatou que já realizou pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado em Educação Linguagem e Tecnologias. Essas informações podemos visualizar no quadro a seguir.

**Quadro 4** - Formação continuada: *Lato sensu* e *stricto sensu*

	<b>Pseudônimo</b>	<b>Formação <i>Lato Sensu</i></b>	<b>Formação <i>Lato Sensu</i> em Educação Inclusiva</b>	<b>Formação <i>Stricto Sensu</i></b>
1	Ruth	Orientação Educacional (2009) Educação Infantil e Alfabetização (2010)	Educação Inclusiva (2011)	-
2	Ana Maria	Alfabetização (2015)	Educação Inclusiva Com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado (2017)	-
3	Rachel	-	-	-
4	Zélia	Libras e Braille para as novas tecnologias (2012) Alfabetização e Letramento (2013)	-	-
5	Cora	Métodos e Técnicas de Ensino (2005)	-	-
6	Martha	Educação Infantil (2004)		
7	Eva	Psicopedagogia Institucional e Clínica (2015)	-	-
8	Clarice	Alfabetização e Letramento (2009)	Educação Inclusiva Com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado (2018)	-
9	Fernando	-	Educação Inclusiva (2013)	Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (2020)
10	Cecília	Educação Infantil, Alfabetização e Letramento (2014) Ensino de Humanidades (2018)	Educação Inclusiva Com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado (2017)	-
11	Lygia	-	Educação Inclusiva Com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado (2017)	-

Ao serem questionados se na condição de professores regentes já tiveram em suas salas de aula alunos com deficiência, todas as professoras e o professor responderam que em algum momento já tiveram alunos com deficiência, seja em suas salas de aula regular, seja atuando como professoras de apoio e lidando mais diretamente com a inclusão. Salientamos que, quando falamos ‘lidar com a inclusão’, nos referimos à diversidade de modo geral, não

somente os alunos com deficiência, mas todos os alunos que, por ventura, apresentam alguma especificidade.

O questionário respondido pelos professores nos serviu de base para traçarmos o perfil dos participantes e também para elaborarmos o nosso roteiro de entrevistas. Esta etapa da pesquisa que também realizamos de forma remota por meio do Google Meet devido ao momento de isolamento social (meses de fevereiro, março e abril de 2021).

## **2.6 Objeto de estudo e justificativa**

Elegemos como objeto de estudo as narrativas dos professores através de suas memórias e vivências frente à educação inclusiva. Nesse sentido, salientamos que essa escolha está atrelada à metodologia de pesquisa qualitativa, uma vez que essa abordagem favorece que os participantes apresentem suas vivências livremente, como uma maneira de contar suas histórias de vida não de forma engessada e padronizada. Conforme pondera Flick (2013, p. 23), ao se tratar das pesquisas qualitativas “com frequência, os pesquisadores trabalham com narrativas de histórias de vida dos entrevistados”, o que se aplica a esta pesquisa.

Ao fazermos essa escolha, aliada às histórias e às experiências formativas com a educação inclusiva em tempos atuais, compreendemos que esta discussão representa uma demanda muito presente na realidade dos professores em geral, seja da rede municipal de Aparecida de Goiânia ou de qualquer outra realidade escolar e que necessita ser explorada. Isso está, pois, em consonância com Mantoan (2017, p. 42) ao destacar que “um mergulho no espaço escolar se faz necessário para que sejam revisitadas, no fazer pedagógico de todo dia, as práticas que contrastam com um projeto inclusivo de educação com base em uma filosofia da diferença”. Sendo assim, entender o processo de formação docente e as relações estabelecidas pelo professor com a sua prática educacional, com a construção de saberes e suas inquietações diante das necessidades da escola inclusiva é fundamental para os estudos no campo da educação. Afinal, esses professores se veem a todo momento, e a cada dia mais, submersos em uma realidade permeada pelas diferenças.

E, é no contexto educacional da diversidade, em seu sentido amplo, o qual nos exige cada vez mais uma postura inclusiva e de respeito às diferenças de cada um que vai se delineando as diversas especificidades em sala de aula no cenário educacional da escola regular. Essa presença, ou seja, a presença da diferença não deve ser mascarada, e sim, trabalhada de maneira a proporcionar um melhor atendimento aos alunos, contribuindo com o



desenvolvimento escolar de todos. De acordo com Reis (2013, p.117, grifos da autora), “a diversidade não se refere apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, *mas, sim, a todos que também possuem alguma dificuldade para aprender*. Essa concepção consolida a proposta de uma educação para “TODOS”, e não para “ALGUNS””.

Nesse contexto, posicionamos o papel fundamental do professor. Santos e Reis (2016, p. 339) apontam que “os professores, durante a formação, precisam perceber que respeitar as diferenças não significa pensar que todos são iguais; ao contrário, significa aceitar a singularidade de cada indivíduo, respeitando-o nas suas diferenças”. A reflexão no tocante ao fazer docente, seja de suas fraquezas, inseguranças, dúvidas e também das descobertas, da capacidade e disposição em busca de novas aprendizagens é o que, muitas vezes, aponta os caminhos para o professor construir novas práticas inclusivas.

Para entender a postura do professor é preciso perpassar pelo seu processo formativo, seja na formação inicial ou continuada, compreendendo a maneira como ele se posiciona e como ele vai ressignificando diante da proposta da educação inclusiva. Assim, é importante que o professor esteja preparado para receber o aluno e suas diversas singularidades; que esteja aberto ao diálogo, às novas possibilidades de aprendizagem, à nova realidade educacional. E, essa nova postura exige uma reelaboração educacional como um todo.

O papel do professor perpassa pelo profissional e o pessoal. No que se refere ao aspecto profissional, é preciso garantir um projeto pedagógico da instituição escolar que atenda às especificidades de todos e saiba ressaltar suas potencialidades e entender suas limitações, garantindo assim o processo de aprendizagem. Desse modo, ressaltamos a importância de uma formação docente que atenda às demandas da educação inclusiva.

Assim, para que a inclusão escolar aconteça de forma efetiva, dentre outros fatores, é preciso que o professor esteja apto para planejar estratégias e ações que viabilizem o aprimoramento das habilidades de todos os alunos. Para tal, a formação do professor deve contemplar a valorização da diversidade, a construção de uma nova visão de educação, a flexibilização das práticas pedagógicas, a competência para trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais e a habilidade de reconhecer as necessidades educativas de cada aluno (SANTOS; REIS, 2016, p. 339).

É importante lançarmos um olhar para a formação de professores de modo geral pela perspectiva inclusiva, de modo que o trabalho e a postura desses professores seja uma ferramenta no processo de inclusão escolar. E, ao estabelecer esse olhar, estaremos conhecendo as vivências dos participantes. Além disso, visualizamos um caminho promissor

para reflexão e para ressignificação, não apenas do participante e do pesquisador, mas também do leitor que terá o contato com as histórias já vivenciadas no campo educacional.

A oportunidade de realizar esta pesquisa com o enfoque nas vivências docentes, proporcionou-nos uma troca de experiências e uma reflexão contextualizada dos desafios da educação inclusiva a partir das narrativas dos participantes da pesquisa. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26). Compreendemos, pois, o caráter reflexivo e formativo da pesquisa, o que engrandece ainda mais tal estudo frente ao campo da educação inclusiva e da formação de professores.

## **2.7 Etapas da pesquisa**

Podemos dizer que a pesquisa se constitui inicialmente da fase que comporta o rigor ético da pesquisa com a submissão ao comitê de ética, o que deve ser feito antes de se iniciar propriamente as escritas e principalmente a coleta do material empírico. Nesse sentido, salientamos que a presente pesquisa cumpriu cuidadosamente com todo rigor ético necessário para o desenvolvimento deste trabalho.

Recebemos a aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Estadual de Goiás – UEG no dia 25 de setembro de 2020, com CAEE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) de número: 37053120.3.0000.8113; e, somente após esta data demos início à coleta de dados e à própria escrita da dissertação.

Após a submissão e aprovação pelo Comitê de Ética elucidamos a pesquisa em mais duas etapas distintas, todavia complementares. A primeira que se constituiu do estudo bibliográfico sobre a temática pesquisada com o objetivo de compreender melhor da perspectiva histórica, das políticas públicas e dos marcos legais que norteiam a educação inclusiva. Em seguida, realizamos a coleta dos dados empíricos, cujos procedimentos se configuraram na aplicação de questionário para traçar o perfil dos participantes e da entrevista semiestruturada. Primeiro aplicamos o questionário, de maneira remota, em um segundo momento realizamos as entrevistas, para a qual utilizamos de um roteiro de perguntas norteadoras e flexíveis, de modo que o participante pudesse se sentir livre para narrar suas histórias já experienciadas.

A etapa da aplicação do questionário se configurou primeiramente em um contato virtual com cada um dos participantes através do WhatsApp, no qual a pesquisadora enviou a

todos uma mensagem de voz inicial explicando como seria a participação de cada um deles e que em breve seria enviado a cada um o questionário para que pudessem preencher pelo próprio celular através do google formulário as perguntas formuladas para delinear o perfil de cada um deles. Alguns dias após este primeiro contato, foi enviado para todos os participantes o link de acesso ao questionário e novamente enviou uma mensagem a todos explicando dos procedimentos e informando que eles teriam um tempo hábil para preencher o formulário.

Para o momento da entrevista semiestruturada, o primeiro contato para o agendamento da entrevista foi feito novamente através do WhatsApp, reiterando que nos encontrávamos em momento de pandemia e isolamento social. Este primeiro contato foi sendo feito aos poucos, a medida em que os participantes iam demonstrando suas disponibilidades de tempo para realizarmos a coleta das narrativas, que ocorreram nos meses de fevereiro, março e abril de 2021. Acerca das entrevistas semiestruturadas, Flick nos pontua que elas,

[...]em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2009, p.143).

Após a realização de todas as entrevistas se deu a etapa das transcrições do material coletado, fase em que nos exigiu um trabalho delongado, atento e bastante minucioso. Ressaltamos que não seguimos um modelo específico para transcrição, mas nos atentamos a uma transcrição de forma literal as falas, realizando somente pequenas adequações gramaticais mais necessárias, mantendo neste caso a oralidade parcial. E, após a etapa das transcrições partimos para a análise do material coletado e o confronto com a teoria selecionada. O que elucidamos com mais detalhes no tópico a seguir.

## **2.8 Análise dos dados e estrutura da dissertação**

O percurso de análise em pesquisa qualitativa, cujas entrevistas podem render um extenso material, não é tarefa fácil. O pesquisador primeiramente se vê diante de muitas dúvidas: sem saber como começar sua análise; o que fazer primeiramente; como se organizar diante de tantas informações; como elaborar os conceitos; como selecionar os teóricos para melhor conversar com o material coletado. Enfim, inicialmente, são muitos questionamentos que vão sendo respondidos e alinhados com o tempo e com as reflexões.

Quando se trata de pesquisa qualitativa, como já exposto no tópico anterior, na análise dos dados coletados, o pesquisador se volta ao mesmo tempo para a teoria e para empiria. Em nosso estudo partimos da empiria para direcionar a teoria, sempre buscando entrelaçar as duas frentes em um processo dialético. Sobre essa questão, Minayo (2008, p. 238) afirma que “o verdadeiro momento dialético se estabelece através do movimento contínuo que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral, visando o concreto pensado”.

Desse modo, nos sustentamos em Minayo (2008) e em sua proposta de interpretação dos dados em pesquisa qualitativa chamado de “método hermenêutico dialético”, método que pode nos proporcionar uma interpretação mais aproximada da realidade. Segundo Reis, esse método,

[...] toma como centro da análise a prática social, a ação humana, e a considera como resultado de condições anteriores, exteriores, mas também como práxis. São aspectos coerentes, com os quais reforçamos o contexto histórico, a trajetória e suas implicações como itens fundamentais para compreendermos as mudanças nas instituições e as ações dos sujeitos num determinado contexto, pois reconhecem os fenômenos sociais sempre com resultados e efeitos da atividade criadora, tanto imediata quanto institucionalizada (REIS, 2013, p. 101).

A autora aponta que esse processo se realiza na seguinte sequência: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final. Os nossos dados de pesquisa empírica se configuram aqui nas entrevistas realizadas com os professores regentes que, após a sua realização, foram devidamente transcritos. Na fase da ordenação, realizamos o processo inicial de mapeamento e sistematização dos dados coletados nas entrevistas. Primeiramente, realizamos o processo de transcrição das gravações, todas feitas por meio de gravação de vídeo pelo aplicativo Google Meet, devido a necessidade de isolamento social. Ao final das gravações obtivemos um material gravado de 10 horas e 10 minutos, ao juntar todas as onze gravações que, transcritas, nos renderam 126 páginas.

Ao realizar as transcrições respeitamos as falas dos participantes e não interferimos nas informações prestadas para garantir do rigor científico e ético. Após as transcrições procedemos com o ordenamento das informações através de leitura atenta para se traçar o panorama global da fala dos participantes. Na sequência, partimos para as leituras posteriores, de maneira minuciosa e atenta na busca de reconhecer as informações mais relevantes entre os dados obtidos.

Nessa fase, também ressaltamos o zelo com as informações coletadas, uma vez que é o momento em que o pesquisador se encontra em seu processo de recolha e organização solitária e individual em busca da melhor maneira de oportunizar os recortes necessários e relevantes para interpretação.

Com relação à classificação dos dados, etapa também extremamente importante, nos debruçamos nos dados coletados, lendo e relendo com intuito de relacionar nosso objeto ao elencar as proximidades temáticas de análise. Nesse sentido, Gomes destaca que,

[...] é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base numa fundamentação teórica. Através de uma leitura exaustiva e repetida dos textos estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante “estruturas relevantes dos atores sociais”). Com base no que é relevante nos textos, nós elaboramos as categorias específicas. Nesse sentido determinamos o conjunto ou os conjuntos das informações presentes na comunicação (GOMES, 2002, p. 78).

Após realizarmos essa fase de releitura dos dados coletados, chegamos à etapa de análise final em que estabelecemos as possíveis articulações entre o empírico e o teórico, ou seja, momento em que confrontamos os dados coletados e o referencial teórico que sustenta nossa investigação, buscado a materialidade da pesquisa em si. É quando refletimos a partir das interpretações suscitadas nos objetivos. Podemos dizer que nessa fase de análise final, após passar pelas outras etapas, se alcança a concretude da pesquisa.

Foi na busca de atender os objetivos propostos que dividimos a pesquisa em si em quatro seções. Na primeira seção, as considerações iniciais, foi uma forma de trazer as memórias formativas da pesquisadora, traçando sua aproximação com a educação e com a educação inclusiva, além de situar o leitor no contexto de surgimento da temática escolhida. Esta seção foi dividida em três partes: 1.1 Memórias: narrando as primeiras aproximações com a educação; 1.2 A iniciação à docência e o vínculo com a educação inclusiva e 1.3 O despertar para a temática de pesquisa.

Para traçar o panorama teórico-metodológico do trabalho, dividimos a segunda seção em oito partes: 2.1 Fenomenologia: uma aproximação possível; 2.2 Problematização e objetivo; 2.3 O espaço de investigação: algumas considerações históricas da rede municipal de Aparecida de Goiânia; 2.4 Caracterização da pesquisa 2.5 Participantes da pesquisa 2.6 Objeto de estudo e justificativa; 2.7 Etapas da pesquisa e 2.8 Análise dos dados e estrutura da dissertação.

A terceira seção, depois de verificada a necessidade de discutirmos um pouco o percurso histórico e as políticas públicas envolvidas no processo inclusivo, a dividimos em três partes: 3.1 Políticas públicas: concepções gerais; 3.2 Educação especial e educação inclusiva: características e definições e 3.3 Políticas públicas para educação especial: entre referências internacionais e nacionais. Nessa seção, nosso intento foi nortear as políticas inclusivas na busca de rastrear sua aplicabilidade em educação básica analisando os avanços já reconhecidos nos últimos anos.

Na quarta seção desenvolvemos a análise de dados propriamente dita, no qual discutimos as frentes da formação de professores sob a perspectiva da educação inclusiva em um processo dialético entre o material empírico - as narrativas dos participantes - e a fundamentação teórica. Essa seção foi dividida em cinco partes: 4.1 Narrativas dos professores: formação humana e os princípios de uma educação inclusiva; 4.2 Formação inicial e seus desdobramentos; 4.3 Formação continuada e dos desafios da inclusão; 4.4 Experiências de angústia, dificuldades e superação no trabalho com a inclusão e 4.5 Educação inclusiva e os desafios com as aulas remotas em tempos de pandemia.

Por fim, nas considerações finais, tecemos as reflexões sobre o objeto discutido na proposta de responder as indagações de pesquisa e indicar novos rumos para futuras discussões em educação inclusiva.

### **3 PERSPECTIVA HISTÓRICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS QUE NORTEIAM A INCLUSÃO ESCOLAR**

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996, p. 38).

Com a finalidade de esclarecer sobre a perspectiva histórica e as políticas públicas que norteiam a educação inclusiva, delineamos, nesta seção, algumas considerações sobre o que são as políticas públicas. Além disso, apresentamos as definições referentes a educação especial e educação inclusiva, tendo em vista que são conceitos geradores das reflexões desta pesquisa.

Delineamos uma percepção ampla da inclusão que abarca as diferenças de uma forma que vai para além da educação especial e do público alvo da educação especial, mas que também leva em consideração aquele aluno negro, índio, o aluno de baixa renda; enfim, aquele que se vê de certa forma excluído do processo de ensino e aprendizagem. Assim, consideramos a necessidade de elucidar os pressupostos da educação especial, uma vez que ainda surgem dúvidas sobre esse conceito.

Como ponto principal desta seção, apresentamos os marcos legais, nacionais e internacionais, que reforçam os estudos da educação inclusiva e que trouxeram repercussão e contribuição para as políticas inclusivas.

#### **3.1 Políticas públicas: concepções gerais**

Para compreendermos as políticas educacionais inclusivas faz-se necessário, primeiramente, entendermos alguns conceitos importantes sobre esse assunto. Para isso, é fundamental perpassar pelo que são as políticas públicas de modo geral, uma vez que discutir educação é tratar de um dos pilares fundamentais da sociedade, é falar de um direito garantido pela Constituição Federal.

O artigo 208, inciso I, da Constituição Federal, destaca que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Dessa forma, percebemos que o Estado

possui o dever de proporcionar educação para todos. E, mais ainda, que essa educação seja de qualidade.

Nesse contexto, vale ressaltar que as políticas públicas afetam todos os cidadãos, seja que promovam o bem-estar de todos, independente de sexo, cor, religião ou condição social. E, esse bem-estar se relaciona às ações de Estado direcionadas a todas as áreas da sociedade: saúde, meio ambiente, lazer, segurança, transporte e educação, nosso campo de discussão neste trabalho; ações essas que buscam contemplar a qualidade de vida em geral de uma sociedade.

Na “intenção” da garantia do bem-estar da sociedade, o Estado, em suas várias esferas, opera as políticas públicas; o que podemos chamar de um grupo de ações/articulações, decisões que são tomadas no propósito do bem-estar social pelos governos em suas várias esferas, tanto nacional e distrital, quanto estadual e municipal. E, nesse meio, é necessário analisar também o contexto histórico em que os atores envolvidos no processo se encontram, analisar a conjuntura política e até mesmo os interesses que movem as propostas de políticas públicas.

Existem várias definições de vários autores para políticas públicas, definições que foram se ampliando com o passar dos anos e com a conjuntura de organização política do país. Sobre essa definição, Teixeira pontua que

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do Poder Público, regras e procedimentos para as relações entre o Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos), que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam os cargos (TEIXEIRA, 2002, p. 3).

Conforme as considerações de Teixeira (2002) nas políticas públicas estão também imbricadas as relações de poder que podem nesse caso se estruturarem em favor não dos interesses comuns, mas de interesses próprios, caminhando muitas vezes para as práticas e das “não ações”. Evidenciamos um contexto permeado, neste caso, por forças de interesse que muitas vezes ultrapassam os interesses do bem comum.

Segundo Reis (2013, p. 60, grifos da autora), as políticas públicas podem ser entendidas como “mecanismos orientadores de mudanças e que se constituem por jogos de interesses ao se materializarem como as ‘regras do jogo’, mas que, também, possuem uma



dimensão constitutiva com capacidade para atender aos interesses sociais”. Sobre o assunto, Mainardes (2018, p. 188, grifos do autor) também pontua que “[...] as políticas (e políticas educacionais) são respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população”.

Ainda sobre a definição de políticas públicas, Souza (2006) aponta que política pública se resume ao campo do conhecimento que busca “colocar o governo em ação” e, ao mesmo tempo, analisar essa ação governamental e, quando se fizer necessário, colaborar com a promoção de mudanças no curso dessas ações. A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados no mundo real. E, nesse caso, entramos na discussão que envolve a questão das políticas de governo e as políticas de Estado.

Ao analisar o caráter social das políticas públicas e o dever do Estado e, ainda, destacando seu caráter de Estado democrático, assegurado pela Constituição Federal, pontuamos que, pensar em políticas de Estado nos evidencia uma maior abrangência para o alcance da sociedade, enquanto que as políticas de governo se demonstram mais restritivas, pontuais e delimitadas.

Quando falamos das políticas de governo, destacamos que elas possuem vinculação com os chefes do Poder Executivo, os governantes públicos em geral, prefeitos, governadores, presidentes, dentre outros cargos de representação pública; assim evidenciamos que tais políticas se atrelam a certos interesses governamentais. Dessa forma, dizemos também que tais políticas podem ser então delimitadas, tendo um prazo de execução conforme os atores envolvidos no poder.

Já as políticas de Estado perpassam as políticas de governo, sendo mais complexas e abrangentes, configurando-se como políticas que independente do governo ou dos atores envolvidos no poder estruturam-se em busca do bem comum, de fato. Podemos citar inclusive a Constituição Federal (CF) como um exemplo importante de política de Estado, como um marco da democracia brasileira, que estabelece uma série de direitos e deveres em favor da garantia à vida em sociedade, delineando os rumos e os limites do Estado.

Situamos, pois, o conceito das políticas públicas de forma tímida, mas com dispositivo de abertura para sua imersão histórica e política, embora este seja um campo de muitas discussões em diversas áreas. Quando falamos mais especificamente das políticas públicas na área da educação, devemos ter ainda mais cuidado e atenção, uma vez que educação se faz

enquanto dispositivo de transformação social, entrelaçando assim aos propósitos das políticas públicas ao buscar o bem-estar de uma sociedade.

No caso das políticas educacionais, percebemos que elas, seja por meio de leis, normas e/ou diretrizes, são cada vez mais necessárias, pois nos encontramos em uma sociedade cada vez mais diversificada, em uma sociedade que se constitui a partir das diferenças e, nesse caso, nos questionamos em como favorecer a educação para todos de forma democrática e com qualidade.

Diante da garantia de educação assegurada para todos, entendemos a grande relevância das discussões envolvendo as políticas públicas de educação especial em uma perspectiva inclusiva. Compreendemos que o Estado, nesse contexto, se coloca no lugar de promotor das políticas públicas; e, desse modo, suas ações são fundamentais para se pensar o processo de promoção de uma educação para todos. Assim, ao considerar “todos” deve abarcar, de fato, todos os cidadãos, sem distinção estabelecendo uma educação cada vez mais inclusiva.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que pontuamos a importância das políticas públicas, compreendemos que elas, por si só, não dão conta de assegurar uma escola inclusiva de fato. Existem vários fatores que se atrelam à promoção da educação inclusiva, de modo que precisamos problematizar o sistema educativo como um todo a partir das diferenças existentes. E, isso implica em mudanças de paradigmas não só estruturais e políticos como mudanças que envolvem uma formação humana, começando pela família, e perpassando pela comunidade escolar e a sociedade em geral. Neste sentido,

para corresponder às diversas necessidades educacionais, os diferentes ritmos de aprendizagem, é imprescindível uma reestruturação sócio-educativa, com propostas curriculares apropriadas e adaptadas para a diversidade, mudanças organizacionais, estratégias didático-pedagógicas, recursos diferenciados, estruturação do espaço físico, capacitação docente. Implica também, em problematizar o que realmente significa aprender (FREITAS, 2010, p. 29).

O processo de inclusão escolar requer, portanto, políticas públicas que favoreçam não apenas a inclusão com a oferta do acesso ao ensino, mas que possa ocorrer por meio de um ensino com qualidade, equidade e que dê o suporte necessário aos atores envolvidos nesse processo, levando em conta as diferenças e especificidades existentes em sala de aula. E, nesse caso, pontuamos as diferenças e não as deficiências, pois englobamos aqui as diversidades existentes em ambiente escolar de modo geral. Para esclarecer um pouco mais

desse propósito destacamos no próximo tópico sobre as características e definições da educação especial e da educação inclusiva.

### **3.2 Educação especial e educação inclusiva: características e definições**

Inicialmente, é pertinente mencionar que apesar das discussões em torno da educação inclusiva terem se tornado tema cada vez mais presente em muitos estudos e pesquisas, entendemos que seja necessário apresentar os conceitos de educação inclusiva e educação especial, para então analisar as narrativas dos participantes da pesquisa. Por educação inclusiva entendemos um sistema educacional com qualidade para todos, sem exceção, que venha considerar as diversidades e as condições atípicas dos educandos e que proporcione a todos não só o acesso à educação de qualidade, mas a permanência e continuidade dos estudos. Assim, sobre esse termo,

[...] a inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo alunado em um contexto educacional comum (MORIÑA, 2010, p. 17).

Isso posto, percebemos a respeito do conceito de inclusão uma educação que de fato seja para todos, que seja de qualidade, pois sabemos que não basta garantir o acesso, mas também a permanência e a continuidade dessa educação. Ressaltamos ainda, nesse contexto, o conceito de educação especial que, de acordo com o artigo 59, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN, 9.394/1996), compreende-se como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Ao longo de seu processo de implementação a educação especial passou por distintos estágios, fruto de um processo histórico atrelado a um sistema social e econômico em transformação. Evidenciamos uma educação em que se consolidou uma organização na qual tínhamos as escolas especiais e as escolas regulares e, nesse caso, os educandos com algum tipo de deficiência eram excluídos da educação regular; um modelo de educação que teve várias críticas, uma vez que se fazia em circunstância de um processo de segregação educacional, não proporcionando de fato a inserção social, o convívio com os pares, a valorização de uma educação com vistas aos padrões inclusivos.

Outro modelo educacional, também presente no processo de mudanças pelo qual passou a educação especial e inclusiva, foi o modelo de integração. Nesta proposta, os educandos com deficiência eram inseridos nas instituições educacionais regulares. Trata-se de um formato de educação especial ainda tímido frente às necessidades da educação inclusiva, uma vez que a integração não favorecia mudanças na organização escolar que pudesse de fato atender com qualidade as demandas da educação especial.

Já nas décadas mais recentes, vimos o surgimento de uma educação especial ancorada na perspectiva da educação inclusiva, buscando de fato mudanças significativas nas estruturas educacionais como um todo, ancorados na concepção de uma escola para todos, uma escola que se faça de fato inclusiva, em uma educação para as diversidades em seu sentido mais amplo e que abarque e favoreça uma educação para todos.

Acerca do termo inclusão, sob o ponto de vista semântico, a palavra inclusão quer dizer “ação ou efeito de incluir” (AMORA, 2009, p. 380). E, aliando o conceito à instituição educacional, percebemos que a inclusão escolar vai muito além do que apenas integrar o educando com deficiência no meio escolar comum a todos os outros educandos, que vai muito além de apenas incluir as diferenças. Isto porque, esse processo requer muito esforço, principalmente por parte do poder público ao proporcionar políticas públicas de fato inclusivas e que viabilizem uma educação de qualidade.

Para que a inclusão ocorra é preciso que, primeiramente, o sistema de ensino se reestruture, buscando atender o formato da inclusão. E, ao falarmos de reestruturação, falamos em vários sentidos: de uma reestruturação física que possa atender as limitações dos alunos em condições especiais, de modo que as escolas ofereçam um ambiente acessível; uma reestruturação no sentido didático na qual se pontue a necessidade de mudanças em âmbito pedagógico que ofereça um currículo que venha atender a todos; e, ainda, uma reestruturação na postura da sociedade – pais, alunos, comunidade escolar, poder público em geral –, para que possam entender a importância da implementação da inclusão na educação.

A inclusão questiona tanto as políticas educacionais quanto a própria organização da educação especial e regular, além de questionar também o conceito limitado de integração. A inclusão é, desta maneira, incompatível com os fundamentos da integração, já que prevê a inserção escolar de maneira radical, completa e sistemática. Os alunos, em geral, devem frequentar as salas de ensino regular. E, para que se faça de fato a inclusão escolar, a distinção entre integração e inclusão nos esclarece que as escolas precisam passar por profundas transformações para que assim possam acolher a todos os alunos (MANTOAN, 2003).

Presumir que todas as pessoas, sem exceção, devem ter direito à educação, evoca o direito das pessoas com deficiência de terem a oportunidade de frequentar as escolas regulares. Porém, ao afirmar esse direito a esse modelo de educação, vemos a necessidade de transformações nas instituições de ensino regular em busca de atender as demandas de todos os alunos, de atender com qualidade e dignidade. Por conseguinte, são necessárias mudanças na organização e na estrutura das escolas para que essas sejam capazes de incluir verdadeiramente os alunos com deficiência, garantindo não só o acesso, mas também a permanência, a aprendizagem e a continuidade dos estudos.

Nesse sentido, Batalla (2009, p.79) considera que,

[...] para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola comum, para que receba todos os alunos, atenda suas especificidades e promova a melhoria da qualidade da educação, configurando-se em resposta às diferentes situações que levam à exclusão escolar e social. Tem-se, então, o propósito de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. Para que isso aconteça efetivamente, todo o sistema regular de ensino precisa ser revisto, de modo a atender as demandas individuais de todos os estudantes.

São necessárias, ainda, mudanças na organização e na estrutura das escolas, bem como na mentalidade de toda uma sociedade para que se possa, de fato, respeitar/acolher e proporcionar condições de aprendizagens não só para o aluno com deficiência, mas que possa proporcionar tais condições de aprendizagem também para o aluno negro, para o aluno de baixa renda, para aquele aluno que tem suas diferenças perante o grupo e que muitas vezes se encontra à margem do processo de educação.

Com relação ao tema, podemos refletir que, na perspectiva inclusiva, é a escola que deve buscar meios e formas de atender aos alunos, sendo modificada e ressignificada em busca de atender as demandas educacionais e assim oferecer as condições necessárias para o ensino e aprendizagem dos educandos de acordo com suas especificidades e suas diferenças, de forma que a adaptação não parta do aluno, mas sim da própria escola.

Em vista disso, o papel da educação inclusiva constitui-se também em evidenciar que é normal ser diferente e que a escola deve acolher, respeitar e oferecer educação a todos, independentemente de suas diferenças e, nessas diferenças podemos destacar os educandos com deficiência. Por muitos anos, na história da educação, o diferente era sinônimo de anormalidade e, por conseguinte, eram excluídos, tanto do ambiente escolar, quanto no convívio social em geral.

Assim sendo, a educação inclusiva caracteriza-se como um paradigma emergente da educação especial. Podemos dizer que a educação inclusiva traz também a promoção da diversidade e de dignidade em seu sentido mais amplo. Desse modo, destacamos a abordagem de Reis (2013, p. 108, grifos da autora) em relação à diversidade, ao afirmar que “constitui-se numa forma natural de existir, um tratamento em que ‘todos’ os alunos se sintam respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, que sejam acolhidos em instituições que não sejam indiferentes às diferenças”. A diversidade precisa ser considerada nos sistemas de ensino regular, bem como também se faz necessária a promoção à convivência com as diferenças, o que acarreta mudanças no sistema de ensino para que atenda às demandas emergentes, que atenda a todos os educandos.

### **3.3 Políticas Públicas para a educação especial: entre referências internacionais e nacionais**

É possível identificar uma ampliação com vistas à educação especial em uma perspectiva inclusiva nos documentos e nas discussões das políticas públicas, levando-nos a um olhar para compreensão sobre a implementação e os impactos das políticas em dimensão escolar. Segundo Ball e Mainardes (2011, p.13), ao falar de políticas públicas

[...] as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Nesse caso, podemos inferir que o problema das políticas públicas não é a falta de documentos, de escritos e de decisões que as fundamentem, mas seria neste caso a prática, a aplicação dessas políticas. De modo que, na maioria dos casos, essas políticas públicas são de extrema importância em uma base educacional utópica, que idealizam muitas vezes na sua escrita, porém, na prática, esbarram em uma realidade de desafios.

Ao nos propormos destacar os marcos legais de influência para educação inclusiva, podemos evidenciar, primeiramente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), um documento de referência na promoção da cidadania. A DUDH marcou o compromisso da Organização das Nações Unidas (ONU), sua promotora, em prol da pessoa humana. Seu contexto histórico de produção foi em um período conturbado, todavia de muita esperança para sociedade, em época de reestruturação mundial após a obscuridade da Segunda Guerra Mundial.

De modo geral, a DUDH é composta de um preâmbulo e 30 artigos que assegura a todos, independentemente de cor, de sexo, de raça, de língua e de religião, os direitos referentes à liberdade, à dignidade, à educação fundamental, ao progresso pessoal e social, ou seja, a participação livre à vida em comunidade. Esse documento estabelece uma preocupação mundial com relação aos direitos humanos em geral. No que se refere à educação, podemos perceber no artigo 26º o direito à educação assegurado a todos,

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948, artigo 26).

Por meio desses artigos e de todos os outros que compõem a declaração, podemos perceber o direito à educação assegurado a todos, além de evidenciarmos que todos são dignos de respeito e estão ainda sob proteção da lei. Assim, entendemos que os direitos de todos estão garantidos por lei, incluindo as pessoas com deficiência, principalmente quando falamos de educação ao longo da vida. E, é preciso destacar que a partir dessa declaração ainda foi preciso avançar muito nos documentos e legislações em torno da inclusão.

Outro marco de alcance internacional e que teve relevância nacional, foi a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990), a qual veio com as propostas de uma educação pública em suas bases democráticas; preconizada em seus escritos. Esse documento foi pensado a partir de um contexto educacional do qual a educação era privada a muitos. Em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e, em meio às discussões de que a educação é a chave fundamental para

se construir um mundo mais seguro e próspero, foi proclamada a Declaração Mundial de Educação para Todos.

A declaração trouxe em seus artigos, entre outras propostas, os seguintes apontamentos: satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem; universalizar o acesso à educação, ofertar uma atenção especial à aprendizagem das pessoas com deficiência e promover a equidade; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, retificando, nesse caso, o direito de todos à educação. Com relação a esse documento Reis aponta que:

[...] seu caráter otimista traduz um avanço em relação à concepção de educação, ao considerá-la um direito de todos e, da mesma forma, ao colocar sob responsabilidade do Estado a garantia de atendimento educacional extensivo às pessoas deficientes na rede regular de ensino. Esse cenário fortalece ainda mais o princípio inclusivo, que, garantido e legitimado por leis, passa a ser foco de desdobramentos, com os expressivos movimentos a favor da diversidade social e educacional ocorridos em diferentes países na década de 1990 e adentrando as décadas posteriores (REIS, 2013, p.116).

Assim sendo, podemos dizer que a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos foi um marco de fortalecimento à inclusão e um considerável avanço no atendimento educacional às pessoas com deficiência, uma vez que a declaração preconiza o acesso à educação de forma integrante do processo educativo do qual todos fazem parte. Além disso, a referida declaração já trouxe, em sua proeminência, os fundamentos básicos do reconhecimento às diferenças, destacando, desta forma, uma educação para todos independentemente das condições inerentes a cada pessoa, ampliando assim o conceito de inclusão. Em termos de políticas públicas, essa declaração trouxe a cada criança/jovem/adulto o direito de ter acesso à educação, independentemente de suas diferenças.

Trazemos aqui, também, uma outra política internacional de importantíssimo destaque para as questões da educação inclusiva e que refletiram grandemente nas ações da educação especial no Brasil, que foi a Declaração de Salamanca. Realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, esse evento resultou na Declaração. Nessa oportunidade, reuniram-se 92 governos, cujo compromisso com a Educação para Todos foi reafirmado, reconhecendo a necessidade e a urgência do ensino para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência ser de fato ministrado em classes comuns do ensino regular. “A partir dessa conferência têm-se disseminado e resgatado os conceitos de inclusão evidenciando uma preocupação com aqueles que se encontram excluídos do processo educacional” (REIS, 2013, p.117).

A Declaração de Salamanca reafirmou o compromisso de uma educação para todos já preconizada em Jomtien e lançou os princípios fundamentais da educação inclusiva, centrado



principalmente na educação especial, em uma abrangência mundial. O documento apresenta uma preocupação com a educação que vai além do acesso, mas que contempla o reconhecimento das diferenças; o atendimento educacional, levando em conta as especificidades de cada aluno; a promoção da aprendizagem; o favorecimento de uma educação para todos; além do reconhecimento a uma valorização e promoção a formação de professores para lidar com as demandas inclusivas.

Foi a partir desse documento que se reconheceu a necessidade de educação às pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, mas uma educação que promovesse a inclusão de fato, e não apenas a inserção, provocando, neste caso, as estruturas do sistema educativo para favorecer o atendimento de todos em igualdade de oportunidades. A partir das discussões suscitadas por esse documento, demonstrou-se indispensabilidade de se estabelecer políticas públicas em caráter ampliado em favor da educação inclusiva, políticas públicas que lancem um olhar para as estruturas educacionais, para a formação de professores, para as diferenças e diversidades existentes em ambientes escolares.

Outro evento importante no âmbito dessas discussões foi a Convenção de Guatemala, realizada em 1999, em favor da eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e o fortalecimento de sua integridade à sociedade, condenando, nesse caso, todas as formas de discriminação, de exclusão ou de restrição às pessoas por causa de suas deficiências. A Convenção foi promulgada pelo Brasil por meio do Decreto n. 3.956/2001, reafirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que todas as outras pessoas e que tais direitos, principalmente o direito de não serem submetidas a algum tipo de discriminação com base na sua deficiência, provêm da dignidade e da igualdade intrínsecas ao ser humano. No que diz respeito ao termo discriminação, o decreto nos aponta que:

[...] "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, *online*).

Nesse propósito, segundo Mantoan e Santos (2010, p. 24), é preciso que “[...] a educação especial seja reinterpretada de modo que promova a diferenciação apenas para incluir e eliminar barreiras que impedem o acesso de alunos com deficiência à educação”. Em consonância com essas autoras, Santos (2003, p. 56) pontua que “temos o direito de ser iguais

quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”.

A partir dessas considerações, podemos visualizar a importância da igualdade de direitos, mas que seja uma igualdade que reconheça as diferenças, e que não gere, não alimente ou não reproduza as desigualdades. Nesse sentido, Santos (2003) destaca que quando a diferenciação leva à discriminação, ela fere de alguma forma a garantia do direito à equiparação e às oportunidades. Com isso, analisamos também que as diferenças devem ser consideradas em suas especificidades de condições, em equidade de direitos e com respeito à dignidade de todo ser humano, uma vez que a padronização afeta o direito à diversidade, além de desfigurar o indivíduo em suas conjunturas pessoais. Todas essas discussões e provocações foram então suscitadas na Convenção de Guatemala por meio da qual comprovamos sua importância para a educação inclusiva.

Por fim, houve a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, realizada em dezembro de 2006, pela ONU, em Assembleia Geral, para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos. O documento resultante dessa convenção trouxe em seu preâmbulo a reafirmação da universalidade, da indivisibilidade, da interdependência e da inter-relação de todos os direitos humanos e das liberdades fundamentais, assim como a necessidade de que todas as pessoas com deficiência possam ter assegurados tais direitos, sem discriminação; o reconhecimento de que a deficiência é um conceito em evolução, que resulta da interação entre pessoas com deficiência e que as barreiras atitudinais e do ambiente são o que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; reconhecendo, ainda, a diversidade das pessoas com deficiência e a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior auxílio (BRASIL, 2007).

Verificamos que essa convenção reforça os posicionamentos das políticas públicas anteriores que se referem ao combate a toda forma de discriminação, ratificando também o compromisso com a igualdade de oportunidades. De modo geral, pode-se dizer que todos os documentos internacionais citados aqui promoveram não apenas discussões em torno da discriminação, da diferença, da inclusão e das diversidades, como também promoveram/fomentaram os objetivos e o compromisso com uma educação de reconhecimento e oportunidades para todos, assegurando inclusive a equidade para todos e contribuindo para a ampliação da discussão no que diz respeito a educação inclusiva para além de apenas a oportunidade de acesso.

Ao analisar os estudos apresentados nesse tópico, percebemos que, desde a década de 1940, com mais intensidade a partir de 1990, os movimentos, discussões e políticas em torno da luta pelos direitos humanos e pela inclusão foram se propagando em âmbito internacional. Já no âmbito nacional, podemos dizer que esse movimento teve sua força a partir da década de 1990, momento de redemocratização do país. Esse período foi marcado pela elaboração de políticas educacionais que se fundamentavam também na perspectiva democrática e pela ampliação das leis e documentos em prol de uma educação mais inclusiva; e, como consequência da necessidade de transpor essas leis internacionais para os contextos educacionais nacionais.

Na investigação por políticas públicas que abarquem a educação inclusiva em âmbito nacional, podemos destacar, primeiramente, e com considerável importância, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que traz como um dos seus objetivos fundamentais o compromisso político com a educação, uma vez estabelecida a igualdade no acesso à escola, a promoção do bem comum, além de garantir o compromisso com o ensino especializado a pessoas com deficiência.

Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º inciso IV); A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205); igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206); atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III) (BRASIL, 1988).

Em 1989, um ano após a promulgação da Constituição da República do Brasil, houve a implementação da Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989 que, em seu art. 1º, estabeleceu as normas gerais para assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua efetiva integração social. Em seu inciso I o documento estabelece as normas gerais na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano,

educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989, *online*).

A partir do exposto acima, após a Lei 7.853 de 1989, podemos sublinhar a continuidade dos direitos básicos da pessoa com deficiência em ambiente educacional, assim como destacamos, embutida nessas normas, uma urgente e necessária formação de professores que atenda às demandas da educação especial. Isto porque, para que sejam colocados em prática tais direcionamentos são necessários profissionais capacitados e qualificados não só para o atendimento especializado, mas também para o atendimento às diferenças em geral. Assim, evidenciamos também a necessidade de políticas que favoreçam a formação de professores frente às perspectivas da educação inclusiva em sua amplitude.

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 43).

Como já mencionamos anteriormente, a década de 1990 foi muito importante para a ampliação das discussões e ações sobre a educação inclusiva. Vimos estabelecerem-se os marcos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), as quais, tiveram grande contribuição no Brasil na construção de um sistema educacional inclusivo, perpetuando os anseios de uma educação pública a partir dos princípios democráticos de fato.

Nesse processo, ao refletirmos sobre uma educação com bases democráticas, identificamos um documento de marco nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, que representou um grande avanço no que diz respeito ao tratamento à diversidade, bem como para as discussões em torno da inclusão. De acordo com Reis (2013, p. 124), com a LDBEN, foi “a primeira vez que a educação especial recebe um tratamento legitimado sob o viés da diversidade, e não mais da integração”.

Em seu art. 58, que trata da educação especial, temos as seguintes deliberações:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, *online*).

Nesse caso, o trecho da LDBEN citado acima assegura o serviço de apoio especializado, o atendimento educacional especializado conforme for necessário de acordo com as necessidades e especificidades de cada educando. Além disso, assegura, quando possível, a integração em classes comuns do ensino regular, contando também com o atendimento educacional de apoio especializado nessas interações. O art. 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996). Tais fatores provocam mudanças na estrutura educacional em si, seja no âmbito estrutural para atender as necessidades dos alunos, seja nos currículos e métodos educacionais. Daí sua importância no cenário educacional.

Outra política pública muito importante nesse processo de elaboração de perspectivas mais inclusivas foi o Estatuto da Criança e do Adolescente que apresenta dispositivos acerca da educação inclusiva, uma vez que o seu artigo 54 estabelece que é dever do Estado assegurar às crianças e aos adolescentes atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Destacamos também o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual podemos dizer que foi uma resposta nacional aos movimentos internacionais da década de 1990. No que diz respeito à educação especial, o plano teve a preocupação em garantir tanto o atendimento a todos os educandos com necessidades especiais, quanto a acessibilidade, ao propor escolas adaptadas. Mas é preciso, neste ponto, problematizarmos a questão, uma vez que a realidade muitas vezes foge das propostas e garantias já estabelecidas. São necessárias cada vez mais políticas públicas, mais discussões em torno da educação especial e inclusiva, de sua aplicabilidade de maneira efetiva e verdadeira. É preciso sair do papel, sair dos direcionamentos e, de fato, criar uma educação para todos, na qual todos possam aprender independentemente de suas diferenças. Esse plano foi,

[...] gestado fora do âmbito da burocracia estatal fechada aos anseios populares, a partir da movimentação e mobilização da sociedade civil, principalmente por entidades e associações organizadas, para pensar uma educação pública e de qualidade, o PNE 2001-2010 representou a voz popular no II Congresso Nacional de Educação (CONED), ocorrido em Belo Horizonte, Minas Gerais, em novembro de 1997. Conhecido como “Proposta da Sociedade Brasileira” (REIS, 2013, p. 127-128).

Apesar do seu impacto, o Plano Nacional de Educação (2001-2010) teve uma tumultuada tramitação, o que foi motivo de críticas por não ter previsto em sua redação o financiamento das metas estabelecidas. Assim, foi apresentado o projeto de lei 8.035/10, estabelecendo o próximo Plano Nacional de Educação, de 2011-2020. Já nesse plano, o artigo 8º, § 2º enfatiza que os entes federados deverão estabelecer em seus planos de educação metas para garantir o pleno acesso à educação regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar a formação dos estudantes, público alvo da educação especial<sup>8</sup>.

Em 2006, em Nova York, foi realizada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual o Brasil se tornou signatário. Vale ressaltar que esse foi um marco a nível internacional com grande repercussão no Brasil e nas propostas educacionais para inclusão, uma vez que esse compromisso resultou também na definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essa política representa um marco para a educação inclusiva no Brasil, pois trouxe aos sistemas de ensino os objetivos a seguir:

[...] transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 19).

Esse documento representa o rompimento da concepção tradicional de segregação e parte para as propostas inclusivas de fato, propostas que envolvem o sistema educacional como um todo, delineando aquilo que precisa ser reorganizado em favor do ensino de qualidade para todos. De acordo com Reis (2013, p. 132), “a política em questão adota a educação inclusiva numa perspectiva da diversidade que amplia a garantia do acesso, da

---

<sup>8</sup> Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

participação e da aprendizagem dos alunos com deficiência, sem fomentar a existência de ensino paralelo”. Essa proposta rompe com a concepção tradicional de educação e apresenta novas estruturas de uma forma em que o ensino possa contemplar a todos.

Para finalizarmos essa apresentação dos marcos nacionais, citamos também a Lei N. 13.146 de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Falar de LBI é falar de democracia, pois ela representa um avanço para a legislação brasileira, tratando da acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos da sociedade. Esse projeto trouxe o lema “nada sobre nós sem nós”, contemplando toda diversidade humana. Podemos dizer que essa lei foi fruto da luta das próprias pessoas com deficiência, que se engajaram em busca de qualidade social para todos. A lei foi destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Destacamos que a principal inovação da LBI foi a mudança no conceito de deficiência. Esta deixou de ser entendida como uma condição estática e biológica do indivíduo e passou a ser vista como algo passível a modificações a depender do resultado da interação com o meio a ser favorecido a essa pessoa. Essa interação muitas vezes sofre barreiras impostas pelo meio, como limitação física, mental, intelectual, sensorial e outras. Nesse caso, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser vista como a falta de acessibilidade ofertado a ela. Podemos dizer que a LBI nos leva a compreender que a deficiência está no meio e não nas pessoas, pois quanto mais acesso e oportunidade for ofertada, maiores serão as chances de superar as barreiras inerentes à sua condição. O texto da LBI, além de promover a discussão, traz soluções práticas para diversas áreas de políticas públicas.

Em seu artigo 28, dentre as incumbências do poder público, temos no parágrafo III as orientações em se assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar,

[...] o projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, *online*).

Dentre essas e outras indicações nas diversas áreas das políticas públicas, podemos perceber as ações sendo não só pensadas e propostas, mas também sendo favorecidas suas práticas em favor de maiores oportunidades e condições de igualdades para todos. Muitos

caminhos já foram e estão percorridos em favor da educação inclusiva: planos, leis e documentos são de tamanha importância para os avanços na área, mas ainda é preciso que muito mais seja feito. Garantir apenas a matrícula do aluno com deficiência na escola regular não é suficiente, é preciso garantir as condições necessárias para a aprendizagem desse aluno, e isso envolve desde questões estruturais e físicas a questões de formação de professores e mudanças no currículo educacional. É preciso garantir, sobretudo, a qualidade dessa educação ofertada. Não é somente pensar no público alvo da educação especial quando falamos de inclusão. É pensar em todas as diversidades presentes em sala de aula. Mendes nos pontua que,

as mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam à falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que têm tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos (MENDES, 2006, p. 397).

Dessa forma, podemos perceber que, apesar de muitas políticas, planos e documentos já desenvolvidos a respeito da educação especial e inclusiva, esse tema ainda carece de uma atenção maior por parte do poder público. São necessárias condições práticas para proporcionar qualidade de fato, em implementar uma infraestrutura adequada e acessível, promover formação para os professores para lidarem com as demandas da educação inclusiva, colocar em prática verdadeiramente aquilo que tem sido pensado em prol de uma educação para todos.

Na próxima seção trazemos as narrativas dos participantes, e a discussão que envolve a temática de pesquisa, reforçando que, munidas de um rico material coletado, com uma quantidade extensa de falas transcritas tivemos que nos ater a um recorte do material para melhor direcionar nossa discussão e não nos estendermos na proposta de escrita.



## **4 FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES**

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Para refletirmos sobre a formação docente e a inclusão escolar, apresentamos nesta seção um diálogo com as narrativas dos participantes. Assim, reforçamos que a experiência adquirida ao longo da carreira docente quando agregada a certa investigação teórica e à pesquisa, quando um se encontra no corpo do outro, como mencionado na epígrafe desta seção, favorece uma formação docente que vai então se fazendo e se refazendo ao longo das experiências do cotidiano escolar.

A presente pesquisa nos direcionou a caminhos não presumidos inicialmente, mas que foram sendo traçados ao passo que ela foi se revelando em reflexões e diálogos a partir das investigações teóricas e das narrativas dos participantes. Uma percepção que perpassa pelas considerações poéticas de Fernando Pessoa, “o caminho se faz caminhando”. E, não apenas caminhando, como também compartilhando, experienciando, dialogando e ressignificando ações e práticas.

Para além do que foi pensado inicialmente para a pesquisa, desvelamos, a partir das histórias narradas por professores como se dá o processo formativo para construção de saberes frente à educação inclusiva. Observamos a experiência dos professores participantes com o tema da inclusão anteriormente à docência, observando sua ligação não só profissional, mas também pessoal com a inclusão, ou seja, observando para além das experiências profissionais, isto é, as experiências humanas.

### **4.1 Narrativas dos professores: formação humana e os princípios de uma educação inclusiva**

A noção de inclusão que a gente tem antes de ser professora é uma, depois que você vai para escola é outra [...] (Clarice – 2º Ano, 15/03/2021).

Retiramos a epígrafe desse tópico da fala de uma das participantes da pesquisa. Por meio dessa fala, é possível verificar a valorização dada à experiência adquirida em ambiente escolar, à prática cotidiana ao se envolver com a temática da educação inclusiva, uma vez que

a percepção dessa professora se ampliou, ou talvez se tenha estruturado após o exercício da docência, após suas vivências em ambiente escolar.

As experiências apresentadas neste e nos próximos tópicos desta seção foram vividas pelos professores participantes, os quais atuam em sala de aula regular na escola selecionada, atuando junto ao público do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

A organização das questões norteadoras para coleta das narrativas dos professores foi pensada elencando alguns eixos de discussão, que percorreram uma percepção não apenas profissional com relação a perspectiva inclusiva, como também um olhar humano, ou seja, aquele olhar que é acolhedor, que considera a integralidade do cuidado com o outro, que não apenas se faz para cumprir as exigências legais de uma escola inclusiva. Assim, para estruturar a análise dos dados coletados, realizamos a leitura e releitura das falas dos participantes tendo como referência os questionamentos que encaminharam a pesquisa, bem como os sentidos que foram emergindo das entrevistas.

O objetivo neste tópico foi destacar o envolvimento pessoal dos participantes com a inclusão e detectar o quanto o entendimento a respeito da temática vem se fazendo/refazendo e ampliando sob a concepção de cada participante. Este eixo de discussão se desdobrou em duas questões norteadoras: 1. Fale um pouco sobre sua compreensão de inclusão de maneira geral; 2. Já teve alguma experiência anterior à docência, até mesmo em sua vida pessoal com a inclusão? Se sim, fale um pouco, e se você acredita se essa experiência te rendeu novos olhares/aprendizagens para educação inclusiva.

Ao narrarem suas experiências com a inclusão, sejam elas pessoais ou profissionais, e que se configuraram, sobretudo, em experiências formativas, os professores foram construindo, desconstruindo e reconstruindo sentidos ao seu fazer docente diante da educação inclusiva. Sentidos permeados de vivências, ações e práticas que quando rememorados levam a reflexões tanto do participante quanto da pesquisadora, uma das características da pesquisa qualitativa, provocar a reflexão dos envolvidos a partir dos sentidos retrospectivos que vão surgindo ao longo das entrevistas. Quando falamos desse processo reflexivo, sentimos sua necessidade, de maneira que a reflexão então se constrói

[...] voltando o olhar para a possibilidade de um conhecimento construído a partir da experiência vivenciada no dia a dia da escola, na subjetividade das relações e das percepções daqueles que vivem as contradições cotidianas que envolvem o processo ensino aprendizagem (MARIANI; MONTEIRO, 2016, p. 114).

Dessa forma, entendemos a necessidade de um pensamento mais reflexivo do professor, uma reflexão que provoque a mudança, que favoreça a reorganização de práticas e acontecimentos no dia a dia do fazer docente. Isso porque, consideramos que é na reflexão sobre a ação que esse professor vai criando condições para orientar sua postura em favor de uma educação mais inclusiva em favor de um ensino que favoreça a aprendizagem de todos no ensino regular. Reflexão essa que é potencializada no exercício das histórias apresentadas pelos participantes.

A partir dos múltiplos olhares, do olhar singular e ao mesmo tempo plural de cada participante, as experiências vividas foram dando origem às histórias coletadas tendo como pano de fundo os acontecimentos advindos das relações estabelecidas diariamente diante da proposta da educação inclusiva, do trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência; do trabalho com a diversidade de modo geral. Desse modo, conforme Clandinin e Connelly (2015), enquanto contam as histórias, os professores vivem e revivem as experiências cotidianas, e não somente relatam sobre sua atuação, mas também refletem sobre ela.

O convívio com os alunos em sala de aula regular se faz por um período diário de quatro horas. Podemos dizer que é um período intenso para se estabelecer/fortalecer relações e laços afetivos, principalmente ao se tratar de crianças. Ao coletar as narrativas dos professores participantes e também analisando o questionário do perfil desses professores, evidenciamos que eles carregam não somente memórias profissionais junto à inclusão, carregam também memórias pessoais que agregaram significativamente o seu olhar em face das demandas inclusivas. Muitos desses professores vivenciam situações de trabalho em mais de uma unidade escolar, ou até mesmo em mais de uma rede educacional e acabaram destacando o quanto a rede de Aparecida tem caminhado positivamente diante do trabalho com a inclusão.

A partir desses apontamentos, concordamos com Nóvoa (1995, 2006), Day (2001) e Tardif e Lessard (2007) ao pontuarem que o trabalho docente seja permeado pela complexidade das relações humanas, pela interação que acontece no interior da escola, por suas especificidades, pela linguagem, afetividade, crenças e valores. Nesse sentido, Mello (2005, p. 101) considera que a vida e a escola são experienciadas juntas e, dessa forma, as vozes pessoais ecoam e precisam ser consideradas e introduzidas no discurso acadêmico, em “uma linguagem que tenha sabor”.

Percebemos a necessidade de iniciarmos nossa análise dos dados a partir das histórias pessoais dos professores sobre a inclusão, buscando identificar suas primeiras aproximações com o tema. São histórias que, muitas vezes, partem do pessoal e chegam a transpor para o

profissional, carregadas de uma sensibilidade que fazem com que o trabalho docente, diante das demandas inclusivas, seja encarado com um olhar mais humano e acolhedor. E isso pode ser entendido como uma forma de dar “sabor” à escrita/à linguagem, sem perder o teor acadêmico. Nóvoa (1992, p. 17) pontua que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Ao iniciarmos nossa análise a partir da imersão pessoal e da compreensão dos participantes quanto à inclusão e ao papel da escola frente às demandas inclusivas, verificamos que os participantes da pesquisa, de modo geral, apresentam uma boa compreensão sobre o tema da educação inclusiva. Em suas narrativas, eles demonstraram que entendem, à sua maneira, que o processo de inclusão escolar deve antes de tudo ser tratado por meio de um olhar mais humanizado, uma vez que todos os alunos, sem distinção, têm o direito à educação formal.

Percebemos que, em alguns casos, esse olhar mais humanizado, mais sensível para as questões inclusivas advém de experiências pessoais, muitas vezes até anteriores à docência, experiências familiares com a inclusão. Como no caso da professora Zélia que teve um irmão com dificuldades de aprendizagem na infância, porém devido às condições precárias da época o diagnóstico da deficiência só veio mesmo na fase adulta. E, durante a infância, a família persistia tentando auxiliar no processo de aprendizagem, sempre com muita paciência e perseverança. Segundo essa participante da pesquisa, “nessa época nem se pensava em inclusão, aí depois que eu fui refletir que o meu irmão, ele teve muita dificuldade de aprender, ele foi aprender a ler ele já estava quase entrando na fase adulta e agente que era mais jovem eu e minha irmã ensinava todo dia pra ele o que se ensinava na escola” (Zélia – 3º Ano, 07/04/2021). A professora ainda pontuou que essa experiência que ela teve lá na infância com seu irmão lhe serve de base até hoje ao reforçar sua consciência sobre as especificidades que cada um pode ter, mas que podem sim ser potencializadas e trabalhadas.

Levando em consideração os onze professores, destacamos que os outros participantes só tiveram contato e envolvimento com o tema a partir da docência, de fato, após anos de trabalho e, mesmo assim, demonstraram um olhar sensível para a temática. Quando mencionamos esse olhar ‘sensível’ queremos dizer uma condição aberta e favorável dos professores em lidar com as situações do cotidiano, se colocando dispostos a buscar alternativas para a aprendizagem de seus alunos, dispostos a pesquisar e a estudar para entender determinadas especificidades dos alunos e determinadas situações que vão surgindo em sala de aula e que necessitam de uma postura do professor que favoreça a aprendizagem dos discentes.

Mantoan (2017, p. 44) aponta que “o professor também precisa ser afetado pelo que trata/ensina”. E, esse “ser afetado” no sentido de estabelecer uma postura respeitosa quanto ao que se ensina e quanto ao que se aprende durante o processo; e, mais ainda, o respeito com que o professor lida com as demandas da diversidade e inclusão, afetar este que podemos identificar na fala de muitos dos professores participantes por meio de um olhar solidário, respeitoso, esperançoso e flexível frente aos assuntos e práticas em favor da educação inclusiva.

Ao instigar os participantes a acessar suas memórias e seu envolvimento pessoal com a inclusão, conseguimos traçar tanto experiências quanto a falta dela com o tema, anterior à docência. E, vimos que, mesmo sendo anteriores ao exercício da profissão, puderam repercutir de alguma forma na concepção desse professor para com a educação inclusiva. E, aqueles que apontam não terem nenhuma experiência puderam ampliar seus horizontes para com a inclusão. A possibilidade de contarmos com um número ampliado de participantes nos permite conhecer experiências diversas. Evidenciamos, nesse sentido, as vivências trazidas pelas professoras Clarice e Cora:

Uma coisa eu te falo a noção de inclusão que a gente tem antes de ser professora é uma, depois que você vai para escola é outra. Antes de dar aula, de entrar na rede de Aparecida, eu não tinha tido nenhuma experiência, eu não sabia nada sobre inclusão. Antes de ser professora eu pensava assim, ahhh que eu ia chegar dentro de uma sala de aula, que ia ter ali 20 crianças, um professor pra auxiliar os alunos especiais e um regente. Só que depois que você vira professor né, aí você vê que é outra coisa, que é totalmente diferente, antes eu achava assim, ahhh inclusão é... eu olhava assim, nossa essa calçada aqui, como que a pessoa que usa cadeira de rodas vai passar, então eu pensava muito mais por questão de mobilidade, de acesso, do que de escola, de ensino, sabe. Eu tinha aquela coisa assim, ahhh não o aluno especial ele não precisa aprender se ele souber o alfabeto já tá bom por que ele não vai progredir na vida, vamos dizer assim, ele vai ser aquilo e só, sem muita expectativa. Eu tinha aquela coisa de que inclusão era aquela coisa assim de mobilidade, e só, ahhh ele tem acesso a um ônibus, ele tem acesso ali a uma rampa, sabe, eu não tinha essa noção de que ele também tinha esse direito, de ensino de qualidade, de atendimento especializado diferenciado, e eu tinha a ideia, de que incluir a criança era separar ela dos outros. Hoje eu penso assim: Meu Deus! Ainda bem que eu nunca contei isso pra ninguém por que hoje eu teria vergonha de falar (Clarice – 2º Ano, 15/03/2021).

Assim, a princípio eu achei muito estranho as crianças virem pra escola dito normal, isso no início, por que a gente não tinha formação nenhuma nessa área né, o que a gente sabia era fazer algumas adaptações das atividades na escola, mas com orientação da professora lá da escola que a criança estudava, né, então ai a criança começava a vir pra escola, ficar dois dias, três dias com a gente e sendo atendida lá, na escola pra ela, escolas especiais, então assim no início a gente teve essa dificuldade né, mais depois a gente

foi analisar a importância daquilo enquanto ser humano né, o quanto melhor pra gente enquanto professor lidar com as diferenças, por exemplo pra mim não foi fácil né, é porque a formação nossa por exemplo inclusão eu não tinha quase que nada, o que eu sei de inclusão eu aprendi estudando em casa, por que eu corri atrás né, não fiquei parada, e olha que eu já sou velha de profissão, mas eu gosto de buscar pra ajudar meus alunos, e fui e aprendi lidando com as crianças né, então assim a princípio foi bem difícil e até hoje é difícil né (Cora – 4º Ano, 06/04/2021).

Conforme podemos ver nas falas transcritas acima, as concepções e percepções de inclusão dos participantes podem apresentar limitações. Esse é o caso da professora Clarice que entendia inclusão como algo mais voltado para as questões de acessibilidade. Nas falas das professoras Clarice e Cora podemos perceber como o olhar para inclusão das mesmas se ampliou a partir do contato mais direto, a partir do enfrentamento. Isso porque, para muitos professores, o trabalho com a inclusão se torna um trabalho difícil e lhes exige certo esforço e mais dedicação profissional para lidar com as diferenças em sala de aula, com as necessidades e especificidades dos alunos. O projeto inclusivo é extenso e, ao mesmo tempo intenso, imprime valores, modos de ser e de agir no trabalho docente que já se encontra em percurso. É um processo que está em andamento e não se deve esperar as condições favoráveis para se efetivar (MANTOAN, 2017).

A narrativa da professora Clarice demonstra o quanto seu entendimento de inclusão se encontrava restrito antes da docência, o quanto ela mesma descreditava em uma educação para as demandas inclusivas e que de fato trouxesse aprendizado para os alunos. Vimos por meio de sua fala que essa concepção se modificou a partir do momento em que ela teve a oportunidade de receber alunos da inclusão em suas salas de aula, aprender na prática, vivenciar a experiência do aprendizado de acordo com as especificidades de cada aluno, verificando que a aprendizagem é possível para todos.

O relato da professora Clarice expressa um sentimento de expectativa quanto à realidade encontrada, visto que ela nos traz suas frustrações ao se deparar com a realidade escolar ao partir para o trabalho docente, levando em consideração as demandas inclusivas. Tal circunstância nos possibilita estabelecer uma analogia com as reações que muitas famílias e muitos pais expressam ao receber a notícia da deficiência de seus filhos e, nesse caso, necessitam aprender a lidar com a realidade à sua frente. Nesses casos, se evidencia a quebra daquela expectativa do filho idealizado e, então, é preciso reorganizar a dinâmica familiar, além de ressignificar as expectativas já criadas anteriormente. Com relação à docência, também percebemos esse sentimento de muitos professores ao se depararem com a realidade da sala de aula, uma vez que se criam expectativas de um aluno ideal e, ao se depararem com

a heterogeneidade da turma, com situações que são diferentes da esperada, temos a frustração e a quebra de expectativa, e aí precisa também aprender a lidar com as situações.

Quando entramos no campo da educação inclusiva, essa aceitação e acolhimento adequado é fator primordial quando se trata tanto da família, quanto do professor, pois é a partir desse acolhimento que se vai em busca de meios para o desenvolvimento de cada criança, de acordo com suas especificidades. Nesse processo, muitas vezes, o professor se esbarra em uma formação não adequada que possa atender tais necessidades, como foi expressado pela professora Cora no relato acima. Conforme essa professora, o que ela realmente aprendeu sobre inclusão foi buscando por conta própria, estudando em casa, e lidando com as crianças em sala de aula, experienciando os processos e adaptações para melhor atender seus alunos de modo geral.

Nesse sentido, caracterizamos a chamada formação em serviço, que muito tem contribuído com o professor, uma vez que o docente se encontra com certa sobrecarga de trabalho e, por isso, não tem a oportunidade e o tempo adequado para buscar uma formação em seu contra turno de trabalho. Evidenciamos ainda que, mesmo diante de todas as dificuldades que envolvem as condições de trabalho dos professores, as mesmas não se colocaram passivas diante dos enfrentamentos, pelo contrário, podemos dizer que seus discursos demonstraram uma ação ativa, de mudarem não apenas sua percepção como também suas práticas educativas para atender as demandas inclusivas. Nesse sentido reforçamos o caráter humano e profissional do ser professor.

Ainda nesse intento de traçarmos o entendimento dos participantes sobre o tema da inclusão temos também as falas das professoras Rachel e Cecília. Essas narrativas apontam conceitos importantes quando pensamos em um processo inclusivo de modo geral,

Bom! Pra mim inclusão não é assim, eu chegar lá na sala colocar alguém, mas assim, será que essa pessoa vai ser aceita por todos, será que vão estar preparados para receber ela, será que essa inclusão ela é só colocar a criança ali, pra mim inclusão ela tem que estar no meio de todos sim, mas tem que ser oferecida a ela condições não só na escola, mas na sociedade né, para que ela possa estar no meio, ela tem que participar, tem que incluir, a própria palavra tá dizendo, então, o que eu entendo por inclusão, a partir do momento, todo mundo tem o direito, eu acho que a palavra é linda, eu acho, e eu queria que na prática ela fosse perfeita também né, embora a gente sabe que não é, mas é assim, a gente vê que é muito importante a inclusão né. E hoje, depois de anos estando lidando na escola eu penso também que não é só incluir né, mas também dar condições pra todos se desenvolverem da sua maneira, porque nem todos tem o mesmo desenvolvimento, a gente que tá na sala de aula sabe bem disso (Rachel – 2º Ano, 15/03/2021).

Então... Antes de iniciar na docência eu não tinha muito contato com a inclusão, o mais próximo que eu cheguei, foi, como eu moro em Trindade né, na Vila São Cotelengo eu já fiz visita lá, no colégio com os internos e lá a gente teve um pouco dessa questão de inclusão. Só que, no entanto, eu ainda não compreendia, porque lá, na verdade, eles estão segregados, eles estão ali a parte da sociedade, eles não estão incluídos né. Então ali não ocorre o processo de inclusão mesmo (Cecília - 5º Ano, 11/03/2021)

As falas das professoras Rachel e Cecília evidenciam que elas compreendem o significado da palavra inclusão em seu sentido mais amplo e de outros termos que o circundam. A professora Rachel demonstra que essa inclusão deve ser na sociedade, não somente na escola, proporcionando condições para que todos possam participar, possam estar no meio e, conseqüentemente, possam ser incluídas no ambiente escolar de maneira equitativa, ou seja, que lhe sejam asseguradas as condições para se desenvolverem de acordo com as suas limitações. A esse respeito Reis nos aponta que,

[...] as instituições de ensino são, por excelência, espaços privilegiados da diversidade. Sendo assim, o respeito à diversidade constitui o primeiro passo para a conquista de uma educação equitativa e de qualidade com vistas à igualdade de direitos para todos. Nessa perspectiva, é emergente o desenvolvimento de uma educação que aceite as diferenças e as considere como um reflexo da diversidade presente na sociedade (SANTOS; REIS, 2016, p. 332).

Conforme a citação acima, o respeito à diversidade se configura como fator fundamental frente à proposta de educação inclusiva, o que podemos perceber no discurso das professoras quando elas não somente expõem suas experiências, mas chegam a problematizar seu entendimento do assunto. A professora Cecília, em sua fala, expressa seu distanciamento pelos assuntos relacionados à inclusão antes da docência, porém demonstra certo conhecimento sobre os termos “segregação” e “educação especial” ao relatar seu olhar diante do tratamento ofertado na Vila São Cottolengo<sup>9</sup>. Diante disso, é preciso ressaltar que o termo segregação reforça ainda mais o estigma do preconceito. E, como a professora Cecília declarou, aí não existe o processo de inclusão.

Evidenciamos nas falas dos participantes, já apresentadas até aqui, um olhar de certa forma angustiante. Porém, muitos deles se mostraram esperançosos ao serem instigados a falar sobre seu entendimento sobre inclusão, assim como a fala da professora Eva, transposta

---

<sup>9</sup> A Vila São José Bento Cottolengo é um hospital filantrópico fundado em 11 de fevereiro de 1951 pelo Pe. Gabriel Vilela, localizado em Trindade/GO. Administrada pelos Missionários Redentoristas e pelas Irmãs Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo. A instituição tem a missão de promover vida com qualidade para a pessoa com deficiência e em situação de vulnerabilidade social, como expressão da ação evangelizadora da Igreja Católica. Fonte: <https://cottolengo.org.br/>



a seguir, que traz um olhar mais abrangente. Como a própria professora menciona, para as questões inclusivas é necessário um olhar que não se restrinja somente para as pessoas com deficiência, mas para as diferenças de modo geral. Em sua narrativa, a professora Eva nos leva a refletir de uma forma positiva a perceber beleza nas diferenças, a enxergar a aprendizagem a partir das diferentes condições de aprender.

Uai... essa palavra é uma palavra muito discutida né, a palavra inclusão, porque geralmente quando a gente pensa em inclusão, a gente pensa nas crianças com deficiência né, e na verdade essa palavra ela é bem mais abrangente, ela traz uma abrangência pra gente pensar em relação a diversidade, mesmo das pessoas e das crianças que não tem dificuldades, mas que são diferentes, às vezes até da nossa personalidade, do nosso modo de vida né, então assim, pra mim essa palavra ela abrange mais do que apenas a deficiência, intelectual, física né, e aí nesses parâmetros eu acho assim que de modo geral a gente está sempre posto a incluir e a ser incluso também né, então assim desde a nossa infância na escola a gente já lidar com isso, na nossa vida cotidiana diária, a gente lidar com isso, com pessoas diferentes né, e também ser diferente em relação as outras pessoas, de aceitação, então assim, pra mim, é um desafio, e um desafio bom, não pro lado ruim, mas um desafio bom, de enxergar a beleza nas diferenças né, de enxergar o belo, de enxergar a aprendizagem a partir dos diferentes, eu imagino assim né. Até a questão da fala né, a gente recebe muitas crianças de outros estados, que tem a fala diferente, que às vezes tem essa questão também ne, questão das diferenças físicas, então é muita coisa, é tudo isso que eu falei né, então inclusão é pensar na educação de todas as pessoas (Eva – 1º Ano, 28/04/2021).

Segundo Mazzotta (1998), caminhar em prol de uma educação para todos é, sem dúvida, um desafio que precisa ser superado. E, nesse sentido, o trabalho que necessita ser feito nas instituições escolares não se resume na proposta de inclusão de todos, nem da integração e muitos menos uma alocação segregada nas chamadas escolas “especiais”, é preciso muito mais, é preciso um olhar atento para o todo. Essa reflexão a partir das considerações de Mazzotta (1998) reforça a fala da professora Eva, que descreve a inclusão como um desafio, mas um desafio que deve ser visto também em sua fala, pensando no todo, nas especificidades e nas diferenças de modo geral. Ela nos chama a atenção para aquele aluno da fala diferente, que muitas vezes se sente excluído, que traz em si um traço de diferença perante o grupo no qual está se inserindo, o que chamamos nesse caso de diferenças regionais.

A fala da professora Eva nos leva a refletir acerca do processo inclusivo, não pela ótica do outro que precisa ser incluído, mas pela ótica de que todos somos diferentes, pela ótica da diversidade, em que todos nós temos as nossas especificidades e diferenças, em uma visão de que a convivência com as diferenças também nos ensina.

Ainda sobre a pergunta com relação ao entendimento sobre inclusão, as narrativas das professoras Martha e Zélia apontam para um entendimento voltado para os direitos humanos e do reconhecimento as diferenças como ponto de partida para uma sociedade mais inclusiva.

Uai, é a pessoa ter sua dignidade dentro da sociedade, sendo realmente incluída, não só a questão de acessibilidade né, que é importante também, mas a questão social mesmo, a questão de respeito, a questão de integração com o meio, ele tem oportunidade como todas as outras pessoas, sendo portadores, ou, portadores não usa mais né, sendo deficientes ou não (Martha – 5º Ano, 07/04/2021).

Eu, vejo como incluir mesmo, que tem certos benefícios para crianças por que, tem criança que se não tivesse a escola ficariam assim deixados de lado, como diz inclui no sentido literal da palavra inclui literalmente, porque, francamente, para algumas crianças eu não vejo desenvolvimento além dessa parte de incluir, porque eu já tive alunos muito severos e o ganho mesmo é incluir na sociedade, já aqueles outros mais moderados e leves, aí sim, há realmente ganho para vida prática deles, porque querendo ou não o maior benefício que eu vejo é a autonomia do aluno, porque tem caso que você mesmo que é mais questão de autonomia, até de desenvolvimento de fala, questão de compreender o lugar, o espaço é coisas bem básicas, que facilita a vida dele mesmo e eu acho bastante importante, desde que seja acompanhado por outros profissionais, porque se ficar também só na sala de aula, o ganho é mínimo, na verdade, só o trabalho da escola não dá certo, os melhores resultados são aquelas que foram acompanhadas por equipe multiprofissional, assim como o professor junto, trabalhando em parceria (Zélia – 3º Ano, 07/04/2021).

Por meio de sua fala, a professora Zélia mostra que, para muitos, a inclusão pautada na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo não acontece, mas que existe sim a inclusão e o instigar para a autonomia do aluno, o que também vai depender do grau de comprometimento de cada criança. Além disso, essa professora acrescenta um ponto muito importante que, para ela, é algo relevante, um acompanhamento de uma equipe multiprofissional se aliando ao trabalho do professor para o melhor desenvolvimento do aluno. Uma vez que o processo inclusivo é amplo e somente o professor não dá conta de suprir todas as demandas.

Todas as narrativas apresentadas até aqui foram de participantes que, ao preencherem o questionário do perfil, mencionaram que já realizaram especialização na área da educação inclusiva, embora em suas narrativas relataram que essa formação não lhes trouxe aprendizado significativo para as questões inclusivas, chegando a mencionar que o aprendizado mesmo se fez, em sua grande maioria, com os processos cotidianos escolares, com as experiências e com as vivências já adquiridas. Na fala do professor a seguir, ele deixa

claro que, apesar de ter feito uma pós-graduação na área, ressalta que não lhe acrescentou muito em sua prática.

Bom! A minha concepção de inclusão, é que na verdade as escolas, elas não incluem né, porque falta capacitação dos profissionais da educação, e as universidades, os cursos de pedagogia, na verdade, eles não oferecem uma formação em inclusão satisfatória voltada para prática, por exemplo, eu fiz uma pós-graduação em educação inclusiva, mas se você me perguntar hoje o que é trabalhar com inclusão, eu não sei trabalhar com inclusão, eu não sei sobre Braille, eu não sei sobre TDAH, eu não sei sobre alunos superdotados, eu não sei muito sobre as diversidades, então realmente, os profissionais hoje nas escolas, por mais que a gente faça uma pós graduação em educação inclusiva, mas a gente não sabe trabalhar com a inclusão, então aonde está o erro, eu acredito que na formação de professores, porque as universidades elas não estão preocupadas em formar verdadeiramente o professor para lidar com a inclusão, e ainda mais agora nessa gestão presidencial né, as leis de inclusão elas estão sendo desconstruídas, estão sendo massacradas. (Fernando – 4º Ano, 06/04/2021).

Cada professor carrega em si conhecimentos relacionados aos assuntos abordados, conhecimentos que foram advindos hora da formação inicial, hora da formação em exercício que cada um desenvolve, conhecimentos que contribuem com o seu fazer pedagógico. Neste primeiro tópico podemos perceber a valorização que muitos participantes depositam no saber da experiência, ou seja, o quanto evidenciam significativamente a aprendizagem por meio da prática, através das vivências do dia a dia. E, não apenas evidenciam esse saber da experiência como também favorecem a reflexão sobre ele, como um exercício de formação através das próprias vivências,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 39 - 40).

Acerca dos saberes experiências, Tardif define como:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...]. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2012, p.49).

E, para dar sequência à nossa discussão, no próximo tópico abordamos alguns saberes evidenciados na formação dos professores, com destaque especial para os saberes atrelados à formação inicial.

## **4.2 Formação inicial e seus desdobramentos**

Então, eu, assim, no meu entendimento, eu acredito que seja assim, a educação especial seja esse atendimento direcionado né, que você faz de acordo com aquilo que seu aluno necessita (Clarice – 2º Ano, 15/03/2021).

A formação inicial, não apenas do professor, como de todo profissional, se constituiu como um dos momentos mais expressivos da formação profissional. Assim, apresentamos nesta pesquisa, reflexões com relação a esse momento da formação relacionando com o tema da inclusão. Nosso objetivo nesse tópico é analisar a narrativa dos professores buscando identificar como os mesmos avaliam e percebem sua formação inicial com relação às demandas inclusivas, além de abordarmos alguns desdobramentos conceituais que envolvem a temática, bem como o entendimento sobre as políticas inclusivas e sua aplicabilidade pelo olhar do professor.

Este eixo de discussão se desdobrou em quatro questões norteadoras: 1. Se na formação inicial, abordou, de alguma forma, a educação inclusiva. 2. Conhecimento de políticas públicas que amparam a educação inclusiva. Como identifica a aplicabilidade dessas políticas na realidade escolar. 3. Entendimento por educação especial e Atendimento Educacional Especializado – AEE. 4. Como lida com as diferenças em sala de aula de modo geral, pensando para além do público-alvo da educação especial.

O processo de seleção das narrativas mais relevantes para apresentarmos nesta parte da pesquisa foi de muita atenção e cuidado, uma vez que a maioria das falas dos participantes se configurou de grande relevância para nossa discussão. Os relatos mostraram muitas experiências enriquecedoras e que merecem nossa atenção. Nesse sentido, a nossa primeira questão norteadora teve como objetivo saber se na formação inicial houve disciplinas que contemplaram os estudos relacionados à educação inclusiva. As narrativas dos professores neste quesito ficaram divididas. A maioria deles mencionou que não realizou nenhuma disciplina relacionada à inclusão em sua formação inicial e alguns daqueles narraram terem tido sim disciplinas que contemplaram a abordagem da educação inclusiva, mas que elas não foram de grande significado para sua formação e atuação em sala de aula.

A maioria dos professores pontuou a formação inicial para as questões inclusivas bastante falha. Em suas narrativas, destacaram que durante a graduação esse assunto foi abordado de maneira muito superficial, uma abordagem que diz respeito muitas vezes somente à parte teórica. Conforme os relatos, na maioria das vezes, não se dá destaque à formação prática propriamente dita, não existe de fato um estudo, um direcionamento em como lidar, em como trabalhar na prática com as especificidades, com as deficiências dos alunos em sala de aula para que se possa promover um melhor desenvolvimento das aprendizagens. “[...] a faculdade que eu fiz, eu fiz na PUC Goiás, nós tivemos uma disciplina e a gente até teve uma certa orientação, só que assim eu acho que é muito, muito, muito superficial” (Eva - 1º Ano, 28/04/2021).

Na fala acima, observamos a professora teve sim uma disciplina na graduação, porém avalia como sendo superficial para os assuntos inclusivos. A professora destaca o valor dado à formação que se adquire por meio da prática, da experiência, quando enfatiza que, “a universidade ela dá uma preparação teórica, a gente tem o estágio, mas na verdade a gente chega na sala de aula meia crua né, assim, questão prática. Então assim, eu penso é muito superficial né, a gente vai aprender mesmo é no dia a dia, ali na prática” (Eva - 1º Ano, 28/04/2021). Nesse sentido, ainda acrescentamos que essa formação se constrói ao longo da carreira docente, com as experiências vividas no presente e no passado, como nos pontua Tardif (2012, p. 82), “os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira de ensino”.

A seguir apresentamos algumas narrativas que se referem à não existência de disciplinas em sua formação inicial que contemplassem a educação inclusiva.

Não, nada! Eu tenho três graduações. A primeira foi o Direito né, eu fiz o Direito, depois eu fiz a Biologia e depois eu fiz a Pedagogia, só que assim, no Direito, nós estudamos noções bem básicas, tinha uma disciplina optativa se eu não me engano não sei se era Direito e Acessibilidade, mas não era da grade obrigatória, mas assim tratava de legislação mesmo sabe, questão de leis. Na Biologia eu não estudei nada e na Pedagogia também não estudei nada, e a pedagogia foi mais recente (Clarice - 2º Ano, 15/03/2021).

Bom! Eu formei em Letras né, Letras Português – Inglês em 2007, e eu não me recordo, eu vou ser bem sincero eu não me recordo de nenhuma disciplina voltada justamente para inclusão e eu fiz pedagogia em 2010/2011 e eu também não me recordo, acredito no curso de pedagogia eu tive uma disciplina ou outra que abordava alguns aspectos da educação inclusiva, mas eram optativas, eu digo que era como se fosse ver um avião passando e não correr, não alcançar né, seria mais ou menos, eu faço essa metáfora né, do

avião por que o avião quando você vê-lo passando você só vê né, você não alcança, então eu acho que a formação de pedagogia ainda nos tempos modernos ela não tem esse olhar diferenciado para inclusão, e quando tem é muito raso.( Fernando - 4º Ano, 06/04/2021).

A maioria dos professores participantes da nossa pesquisa relatou ter mais de uma graduação como formação inicial, alguns deles buscaram o curso de licenciatura como segunda opção; e, mesmo os professores que realizaram o curso de Pedagogia mais recentemente, como foi o caso dos professores Fernando, Clarice, Cecília e Ruth relatam que não tiveram na sua grade curricular disciplinas que contemplassem a educação inclusiva, o que se configura como uma falha do sistema educacional superior.

Desse modo, identificamos a fragilidade do ensino voltado para as demandas inclusivas, mesmo sendo na formação destes professores que concluíram seus cursos após a resolução CNE/CP nº 01/2002. Esse documento institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior nos cursos de Licenciaturas de graduação plena, e estabelece que eles devem incluir em seu repertório acadêmico um debate contemporâneo mais amplo que envolva as questões culturais, sociais, econômicas e conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência; nesse caso, contemplando também os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Muitas vezes, aquelas disciplinas que se aproximam da área de educação inclusiva, como algumas das participantes citaram terem feito a disciplina de Libras, são oferecidas como disciplina a serem cursadas de caráter não obrigatório, isto é, de natureza optativa ou eletiva, por exemplo, a depender muito da grade curricular da universidade. A narrativa a seguir exemplifica essa ideia,

Durante a minha formação inicial, eu não tive né na grade curricular nenhuma disciplina que tinha como eixo a inclusão e eu nem mesmo me lembro de ter núcleo livre, eu acho que o núcleo livre que eu fiz de libras, que hoje, agora, se eu não me engano tem que ter na grade né, é obrigatório em todas as licenciaturas, na minha época não era, era optativa, e eu tinha nove janelas de núcleo livre e a única disciplina que eu vi nesse sentido seria a de Libras, que é muito superficial, que se eu não me engano é apenas 60 horas, é muito pouco, só foi uma noção. (Cecília - 5º Ano, 11/03/2021).

A disciplina cursada pela participante acima, de acordo com seu entendimento foi abordada de modo introdutório e superficial, com uma carga horária que não conseguiu

contemplar os conhecimentos necessários, uma vez que a disciplina somente apresentou as noções básicas da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ao passo que estamos falando de um curso de licenciatura em Pedagogia acreditamos que seria mais proveitoso para formação dos cursistas uma disciplina que se voltasse para os diversos grupos da educação inclusiva, uma disciplina que abordasse a diversidade de modo geral, e seus desdobramentos, como a abordagem centrada também na educação especial.

Nos relatos expostos acima as convergências surgiram em torno dos termos utilizados e que expressaram uma formação inicial um tanto incompleta com relação aos assuntos da educação inclusiva, como “superficial”, “noções básicas”. Esses termos nos levam ao entendimento de que a formação desses professores para as demandas inclusivas foi um tanto carente de aprofundamentos, carente de discussões fundamentadas na prática em si e que pudessem contribuir com a formação desses professores. Uma formação assim pode ocasionar dificuldades para os professores quando se depararem em sala de aula, com as diversidades de modo geral, principalmente com aqueles alunos com necessidades específicas que demandam atendimento de acordo com suas especificidades.

Os professores chegam à prática da sala de aula com uma bagagem teórica, porém sem muitos conhecimentos práticos para lidar com as situações cotidianas. E esse conhecimento prático, muitas vezes, vai sendo construído a partir das experiências vividas, sejam elas positivas ou não. Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar que a experiência desprovida do conhecimento teórico empobrece a prática pedagógica, assim sendo, é preciso considerar as duas frentes em busca de se alinhar em melhores práticas em sala de aula.

Como mencionamos anteriormente, as narrativas dos participantes se fizeram bem distintas, enquanto temos as narrativas de professores que nos trouxeram a falta de uma disciplina em sua formação inicial que contemplasse a educação inclusiva, temos também aqueles professores que tiveram a oportunidade de discussões e informações em sua formação inicial que puderam contemplar tal questão, embora muitos mencionaram que elas não se fizeram de forma tão significativa para sua formação.

Olha! Quando eu fiz direito, já se discutia, sabe, já tinha lá umas matérias de direito constitucional que se falava em inclusão né, era bem, era muito superficial. E quando eu estudei Pedagogia já foi aqui, já recente né, a Pedagogia, o curso pela EaD a gente já tinha, já discutia sobre a inclusão, já falava sim, embora não seja aquilo de uma faculdade Federal, mas a gente tinha uma matéria inclusive para isso. A gente fez Libras, a gente tinha Libras, tinha umas leis que a gente estudou, foi bem válido, foi a única coisa que eu tinha quando eu comecei lá, por que quando me jogaram na inclusão

em Aparecida eu fiquei doida, eu falei meu Deus como é isso (Rachel - 2º Ano, 15/03/2021).

Teve sim uma disciplina de inclusão em dois períodos, foi muito boa. E a gente fez estágio. Eu estudei lá no Aphoniano aqui em Trindade. Eu tive inclusão, aí teve também, aí a gente fazia relatório do AEE, a gente fazia né estágio de AEE, e Libras também a gente teve né, dois períodos de Libras, tivemos uma base muito boa com relação a parte teórica (Lygia - 5º Ano, 05/04/2021).

Olha! Teve sim, a gente tinha uma disciplina que realmente era inclusão, como diz, todo mundo tinha a cartilha da Mantoan debaixo do braço, ou seja, a gente precisava saber de cor e salteado, pelo menos os principais teóricos nessa linha né, hoje se fala muito em inclusão, nós estudamos bastante inclusão. (Zélia - 3º Ano, 07/04/2021).

Verificamos, desse modo, as duas situações: professores que não realizaram disciplinas que contemplassem a educação inclusiva e professores que tiveram sim disciplinas que contemplaram os assuntos da inclusão. Conforme observamos nas transcrições supracitadas, são relatos positivos, como na fala das professoras Lygia e Zélia, que reconhecem o valor das questões teóricas para respaldar uma prática pedagógica inclusiva.

Na fala da professora Rachel assim como na fala da professora Lygia, mais uma vez, observamos a menção à disciplina de Libras, que foi bastante citada pelos professores participantes de modo geral, mas que não garante uma discussão aprofundada dos estudos relacionados à educação inclusiva; apenas garante, nesse caso, e, como algumas professoras citaram, alguns conhecimentos básicos em Libras.

Para esclarecer, especificamente com relação à disciplina de Libras, em 2005 foi promulgado o Decreto nº 5626, que estabelece como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, entre outros cursos. Entretanto, apesar dessa obrigatoriedade, Pedroso, Campos e Duarte (2013) reforçam que uma carga horária de 30 ou 60 horas não é suficiente para dar conta da complexidade dos assuntos sobre o tema, nem mesmo garantir uma formação suficiente que garanta ao discente a formação necessária para se comunicarem em Libras. Daí se evidencia uma formação deficitária nesse sentido.

De modo geral nas falas citadas acima visualizamos a presença de narrativas que apontam para discussões significativas na formação inicial dessas professoras com relação à temática da inclusão, apesar de sabermos que existem muitas limitações, com alguns relatos, inclusive, de que tiveram mais de uma disciplina contemplando a temática, bem como muitas discussões sobre o tema e que foram de fato de grande relevância.



Com relação às demais questões norteadoras do eixo, há um direcionamento que busca investigar o conhecimento dos professores quanto as leis de inclusão. No tocante a esse assunto, apresentamos a seguir alguns relatos,

Olha! Muito por alto assim né a gente conhece, eu conheço algumas, mas é muito por alto, agora eu vejo a aplicação delas por exemplo, uma delas na questão do apoio né, que a criança especial tem direito ao apoio, então assim, eu vejo que na escola pública então isso acontece. (Clarice - 2º Ano, 15/03/2021).

É assim, a política pública a gente conhece, sabe das leis, né, tudo muito bonito, por exemplo, todos eles têm direito a um espaço especial dentro das escolas, um banheiro adequado, direito a um apoio, direito até as salas né, uma especialidade pra elas, acessibilidade na escola pra elas, só que aí não se vê na prática. Então assim, eu acho que as políticas públicas no papel são ótimas, mas na prática elas são falhas, e apesar de Aparecida já ter feito muito pela inclusão, já ter se destacado muito, ainda falta muita coisa (Rachel - 2º Ano, 15/03/2021).

Eu acho que teve assim, eu conheço a lei de Aparecida e a de Goiânia né, a de Aparecida ela foi mais abrangente e mais cuidadosa em relação aos apoios, a formação do professor, eles colocaram realmente um professor né, para acompanhar o aluno com laudo, não só no nível no cuidar, mas eu acho que ta se perdendo, ta se perdendo, ta voltando né, andando de ré, como muita coisa no país ultimamente. (Martha – 5º Ano, 07/04/2021).

Podemos perceber nas narrativas dos professores que os mesmos apresentam uma significativa percepção sobre a aplicabilidade das leis, mesmo não se recordando no momento das leis propriamente ditas. Os participantes da pesquisa possuem um entendimento sobre educação inclusiva, reconhecem o trabalho já desenvolvido na rede de Aparecida, considerando que muito já foi feito na rede no que se refere à aplicabilidade das leis. No entanto, destacam que ainda precisa melhorar muito, mesmo que algumas ações já tenham sido desenvolvidas, e isso é preciso levar em consideração.

Ainda no que compete as leis, a fala da professora Ruth menciona as leis que amparam o autista. Sabemos que essa foi uma discussão amplamente divulgada pela mídia se tornando de conhecimento de todos. Na sequência, a narrativa do professor Fernando mostra que conhece em partes as leis, sabe mencionar, já ouviu falar de muitas, porém não se coloca de certa forma seguro segundo sua percepção para tratar do assunto.

[...] a gente não está muito estudando, envolvida é difícil saber né, só a última que a gente ouviu fala muito né, foi sobre o autismo, que foi quando aquele apresentador, o Mion, a lei do autismo lá, e foi com o nome do filho dele, ne porque ele lutou bastante, mas aí é uma lei também da inclusão né,

que foi muito falada foi essa, mas as outras mesmo, nunca foi aprofundado. (Ruth, 1º Ano - 22/03/2021).

Bom! Essa pergunta né, eu sou falho, bom, eu sei que existem as leis de inclusão, mas eu não sei citar, eu sou bem sincero eu não sei citar nenhuma lei aqui agora, uma lei de inclusão, estou sendo falho né, eu sei que a constituição federal garante né, no artigo 5º garante os direitos a todos, independentemente da sexualidade, cor da pele né, eu também não sei se é o artigo 5º fala dessas questões de inclusão, mas, eu sei que a LDBEN, no artigo 13º fala sobre a função do docente né, e uma das funções dos docentes, é zelar pelos alunos de menor rendimento, seria mais ou menos assim, nós profissionais docentes, como regentes nós temos que zelar pelos alunos com menor rendimento, então eu acho que cabe aí essa questão sobre a diversidade, sobre a inclusão né, por que a gente sabe que tem alunos que não conseguem acompanhar os demais né, seus pares, mas eu sou bem sincero aqui agora eu não lembro de nenhuma lei de inclusão. (Fernando – 4º Ano, 06/04/2021).

Dando continuidade às questões que nortearam este tópico, nos direcionamos à percepção dos participantes sobre seu entendimento por educação especial e Atendimento Educacional Especializado. Nossa intenção com tal direcionamento foi detectar como os professores entendem a educação especial e de como analisam o AEE em sua instituição. Nesse sentido, salientamos que tomamos por base aqui o conceito de educação especial apresentado pela LDBEN, 9.394\96 (artigo 58, título V), que nos traz que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Selecionamos a seguir algumas narrativas que exemplificam a ideia geral colocada pelos professores,

Eu penso que seria o atendimento as crianças que possuem alguma necessidade, eu acho que pode ser, quanto física, quanto cognitiva, que a professora de apoio está ali pra auxiliar né, fazer ele encontrar um meio, que pode ser por meio de tecnologias assistivas, ele tem que encontrar um meio, uma forma de mediar o conhecimento para o aluno, então pra mim seria a inclusão, favorecer a aprendizagem de acordo com a necessidade, além da socialização que é importante né (Cecília - 5º Ano, 11/03/2021).

Então, eu, assim, no meu entendimento, eu acredito que seja assim, a educação especial seja esse atendimento direcionado né, que você faz de acordo com aquilo que seu aluno necessita, então eu vou ali, vamos dizer que eu tenho um aluno com paralisia cerebral, igual a Alice, então eu vou direcionar o meu trabalho para deficiência dela, o que ela necessita, o que eu posso fazer para ela evoluir né, então eu vou buscar meios, vou estudar, vou procurar uma forma de auxiliar o seu aluno, quando eu recebi a Alice, eu fui atrás até de fazer curso para entender a deficiência dela, então eu acredito na

educação especial dessa forma, que é uma educação individualizada (Clarice – 2º Ano, 15/03/2021).

Eu penso que se ele fosse realmente uma sala onde fosse receber essas crianças, onde fosse trabalhar realmente essas crianças de fato, eu penso que a gente lá na sala de aula ia ver o resultado, o resultado melhor, os pais iam ver uma criança, aí é onde eu até entendo a revolta de uns pais em brigar pelo apoio direto né, cê vê que a secretaria de Aparecida aqui Municipal ela tenta fazer um trabalho através de preparar esses profissionais através de reuniões e cursos e tudo mais né, mas já a rede estadual que eu vejo de muito tempo, é uma coisa, é totalmente incoerente, então assim é um descaso, então realmente se essa sala funcionasse, se realmente essa sala tivesse os aparatos todos, que eles gastaram o mínimo em material para aquilo lá, só que aí achou que aquele material era pro resto da vida, que ia ficar obsoleto lá na escola, não teve reposição, o pessoal entrava e roubava e achava que ia ter vantagem com aquilo e não era né, por que era um material específico pra algo né, então assim, na minha opinião se tivesse realmente o preparo né adequado acho que a gente tinha resultado (Cora - 4º Ano, 06/04/2021).

A questão norteadora que reverberou nas falas acima foi direcionada com duas questões em uma só e, nesse caso, muitos dos professores se reportaram somente à segunda questão, e acabaram direcionando toda sua fala à questão do AEE apresentando-nos suas experiências sobre o assunto.

Sobre o atendimento individualizado, a professora Cecília apresenta o entendimento de que trata-se de uma maneira de mediar o conhecimento ao aluno de uma maneira mais individualizada, focalizando nas necessidades de determinado aluno. A professora menciona a questão das tecnologias assistivas como uma forma de auxiliar o trabalho; o que é sim uma maneira para se trabalhar com o aluno e buscar uma forma de favorecer a sua aprendizagem levando em consideração sua especificidade.

A maioria dos professores pontuou o AEE como uma possibilidade de atendimento individualizado, foi uma fala bastante recorrente nos discursos de todos. A fala da professora Clarice reforça esse atendimento individualizado e ainda demonstra o quanto o professor se coloca na condição de aprendiz e vai em busca de informação, de conhecimentos específicos para atender determinada demanda. Ou seja, a professora foi em busca de uma autoformação para conseguir atender de maneira mais significativa as necessidades da sua aluna.

E, a formação de professores é isso: é você se colocar em constante processo de aprendizagem e de busca. No caso da narrativa, percebemos que tal formação partiu da própria professora, da necessidade a ela imposta. A proposta de uma educação inclusiva desafia esse professor e ultrapassa os limites já estabelecidos, instigando-o a ir em busca de novas possibilidades.

A escola pautada nos princípios de uma escola para todos exige justamente essa postura do professor, uma postura que vai atrás, que busca, que estuda. Para tanto, é fundamental que os professores centrem na discussão de problemas reais, concretos, relativos ao ensino ministrado nas escolas e nas possibilidades de seus alunos evoluírem. E, é a mudança que a inclusão nos desafia a fazer, o que felizmente já está acontecendo em algumas redes e escolas de ensino público e privado (MANTOAN, 2006).

As narrativas dos participantes estão em consonância com as considerações de Mantoan (2006), ao passo que percebemos não somente nas questões tratadas neste tópico, mas nas questões de modo geral que a grande maioria dos participantes apresentam essa postura de busca ativa, de se colocarem abertos e dispostos às propostas de educação inclusiva, mesmo levando em consideração que tais propostas os exigem mais.

Muitos questionamentos nos vêm à mente quando falamos dessa busca ativa, dessa capacidade de pesquisa, dessa formação, na qual, muitas vezes, parte do próprio professor. São questionamentos que levam a pensar nas condições de trabalho desse professor, nas condições que ele possui para se aprimorar em meio a uma sobrecarga de trabalho que, na grande maioria, é comum na rotina dos professores. Essa sobrecarga ficou exemplificada no quadro 2 da segunda seção, ao abordarmos a carga horária dos professores. Vimos que todos, com exceção de uma professora que já se encontra aposentada em uma das redes, fazem carga horária estendida totalizando 60 horas de trabalho, além das horas extras que muitas vezes são dedicadas.

Outro ponto a mencionarmos aqui e muito falado também pelos participantes foi a questão das salas do AEE nas escolas da rede. Sobre esse atendimento, no ponto de vista dos participantes, trata-se de uma proposta muito importante, porém não está tendo de fato sua aplicabilidade como deveria. Em muitas escolas, conforme os relatos, é somente um espaço no qual se investiu em materiais diferenciados, uma estrutura para atender algumas especificidades de alguns alunos; entretendo não se investiu em pessoas capacitadas para o atendimento nesse ambiente, uma vez que em Aparecida de Goiânia, as salas de AEE são regionalizadas.

Desse modo, as crianças que necessitam do atendimento individualizado, quando não existe a sala de AEE em sua unidade, devem ser encaminhadas à unidade mais próxima que conta com esse atendimento e, assim, acaba precisando se deslocar para outra instituição no contraturno; o que dificulta a participação da criança que necessita desse atendimento. Todos nós sabemos que não adianta de nada os recursos físicos se não tivermos o humano ali para realizar o trabalho com os alunos.

Ao tratar do último questionamento do eixo instigamos os participantes a falarem sobre como lidam em sala de aula com as diferenças de modo geral para além do público alvo da educação especial. Sobre esse ponto os participantes apresentaram contribuições muito significativas, além de conseguirem diferenciar educação especial e educação inclusiva, o que nem sempre é de entendimento de todos.

E, partindo já para nosso último questionamento do eixo, algo que muito nos chamou atenção devido à recorrência nas narrativas dos professores diz respeito aos alunos da escola na qual atuam, ou seja, da escola selecionada para pesquisa. Neste eixo, foi quase unânime no relato dos professores que os alunos da escola são crianças muito acolhedoras, que apresentam um bom senso de acolhimento uns com os outros. São crianças que, no geral, sabem lidar, ter companheirismo em sala, respeito às diferenças do outro; enfim, foi algo presente na maioria das falas. Nesse sentido, a seguir selecionamos algumas falas que exemplificam essa ideia,

Uai, é até assim, de forma bem tranquila, assim, eu nunca tive problema, com relação a isso dentro de sala, nesses anos todos sempre muito tranquilo. Assim, acho que até pela região que a gente trabalha, é uma clientela carente, as crianças são tão assim solidárias umas com as outras né, eles são tão assim, amigos, que eu acho que nem eles tem essa questão né de olhar para os colegas e ficar apontando alguma diferença, ahh por que o fulano tem o cabelo assim, ou você é negro, você usa cadeira de rodas, então assim, eu nunca tive nada assim dentro de sala de aula sabe, pra falar nossa aconteceu assim e assim, ou teve uma questão de racismo, de preconceito, não. Eu acho tão bonitinho eles (Clarice – 2º Ano, 15/03/2021).

Em Aparecida eu vejo muito assim né, os meninos com relação ao menino com deficiência, com inclusão, eles acolhem muito, ele tem muito amor, ele tem aquele instinto. Agora, por exemplo aquele menino que é mais sujinho, que não tem tantas condições, que não vai bonitinho, que não se alimenta direitinho, ali a gente tem mais dificuldade, né as vezes o preconceito de classe, as vezes do que o outro tem e que eu não tenho, as vezes nas crianças esse preconceito de classe a gente vê mais em relação a deficiência física ou qualquer outra deficiência (Lygia – 4º Ano, 05/04/2021).

Eu assim, eu trabalho mais é com essa faixa etária de seis anos, então eles são bem assim tranquilos com relação a isso assim, eles não tem esse senso crítico assim de ver e de ficar julgando, essa questão de julgamento, entendeu, por que por exemplo, a gente sabe que a gente tem diferentes alunos dentro da sala de aula né, eu posso falar assim até dos alunos mesmos com deficiência intelectual que eu já tive em sala, na verdade as crianças fazem é ajudar, eles tem assim todo um cuidado né, todo assim, aquele sentimento né, de grupo mesmo. E na nossa escola é bem tranquilo, eles são bem acolhedores mesmo (Eva – 1º Ano, 28/04/2021).

Como mencionado acima as narrativas dos professores evidenciaram a questão do acolhimento entre as próprias crianças. Isso ficou bem visível nas falas dos professores. Muitos mencionaram que não têm grandes dificuldades de lidar com as diferenças em sala de aula justamente por conta desse acolhimento e respeito entre os pares. A professora Lygia pontuou, inclusive, que não há em sala de aula a questão do preconceito com as limitações uns dos outros, como o preconceito com a criança com alguma deficiência por exemplo; e que ela verifica muito mais a questão do preconceito de classe. Conforme esse relato, isso sim é detectado entre as crianças.

Outro fator analisado também foi com relação ao conceito ampliado dos professores sobre as demandas inclusivas, o que de fato comprova uma consciência inclusiva que vai para além da educação especial, mas que abarca todos aqueles que possuem alguma diferença e que necessitam serem incluídos, numa concepção de educação realmente para todos. De acordo com a professora Martha,

[...] a questão da inclusão, a gente pensa no cadeirante, no visual, no deficiente auditivo, e assim, a inclusão de todos é muito complicado por que a sala de aula é uma mini sociedade ali dentro né, com todas as suas ramificações e preconceitos, racismo, a sala de aula é uma sociedade com todos os seus defeitos e dificuldades né, a gente tem o apaziguador, tem o que sofre violência em casa, a gente tem o racista, não acha que criança não é racista, ela é, ela ta dentro da sociedade, o bullying principalmente com o quinto ano né, é muito, e ferve, então assim, eu acho mais difícil lidar com esse tipo de inclusão que com a inclusão que a gente ta acostumada a falar, a inclusão do respeito as diferenças (Martha – 5º Ano, 07/04/2021).

Na fala dessa professora ela apresenta a partir de sua experiência qual seria sua maior dificuldade em sala de aula e, ainda, reforça que assim como na fala das outras professoras as maiores dificuldades não é lidar com a inclusão que envolvem aqueles alunos com necessidades especiais, mas sim da inclusão que envolvem outros fatores, questões sociais de modo geral, desafios da inclusão que os professores vão aprendendo lidar a partir das vivências do dia a dia.

Sabemos que a formação dos professores se constitui de formação inicial e formação continuada. E, para darmos sequência à nossa discussão, no tópico a seguir apresentamos um pouco das narrativas dos participantes no que se refere à temática da formação continuada. Elucidamos que optamos por dividir nossos questionamentos no quesito formação trabalhando primeiro a formação inicial e depois a formação continuada, uma vez que estamos lidando com experiências de professores e que muitas vezes as experiências práticas se fazem mais presentes ao longo da formação continuada.

### 4.3 Formação continuada e os desafios da inclusão

Eu falo que, eu acho que pra trabalhar assim com a inclusão, você tem que ter carinho, eu falo, não tem como você separar o afeto, o afetivo né, não dá, é uma coisa que foge da gente né (Clarice – 2º Ano, 15/03/2021).

O movimento da escola inclusiva surgiu no final do século XX, como já pontuamos anteriormente. E, para pensarmos em uma escola inclusiva, em uma escola que possa proporcionar um ensino de qualidade para todos, independentemente das especificidades de cada aluno, é necessário falarmos da formação de professores, pois são duas vias interligadas. Refletir a formação de professores frente às demandas inclusivas é uma proposta de melhoria da qualidade do ensino, é também repensarmos as práticas pedagógicas.

Antigamente se pensava que quando o professor finalizasse sua formação inicial já estava preparado para o ofício para o resto da vida; porém, hoje em dia sabemos que não é bem assim. Nesse sentido, os relatos coletados nesta pesquisa, mostram professores que buscam ampliar seus conhecimentos e experiências por meio da formação continuada e destacam que na prática do dia a dia, as experiências que ele vai adquirindo no cotidiano escolar são, muitas vezes, mais significativas do que a teoria em si. Freire (2001, p.64) diz que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. O autor nos mostra, nesse caso, que a realidade é então diferente para os agentes educativos, principalmente para os professores que devem e que estão cada vez mais se conscientizando de que a formação é de fato permanente e experienciada no seu cotidiano, especialmente se tomarmos por base o grupo de professores participantes da pesquisa. Tomamos aqui como agentes educativos todos os profissionais envolvidos na educação, não somente o professor.

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitada (DELORS, 2002, p.161-162).

Nesse tópico de discussão apresentamos os desdobramentos em torno das reflexões suscitadas nas narrativas dos participantes sobre a formação continuada frente à educação inclusiva. Esses professores esclarecem em suas narrativas experiências construídas ao longo de sua carreira docente na rede de Aparecida de Goiânia, levando em consideração que a sistematização da proposta inclusiva na rede se deu a partir de 2003, ou seja, é uma proposta relativamente recente e em construção.

Nosso objetivo aqui é apresentar as experiências dos professores selecionados buscando investigar de fato como se dá a construção dos saberes docentes frente às demandas inclusivas a partir das seguintes questões norteadoras: 1. Você possui alguma formação específica na área da educação inclusiva? Se sim, considera que ela contribuiu com a sua atuação em sala de aula? 2. Comente um pouco de como você se sente quando recebe um aluno da inclusão em sala de aula. Quais as primeiras práticas? 3. Fale um pouco dos suportes pedagógicos que você recebe da instituição escolar e dos que você utiliza em sua prática pedagógica, como por exemplo o uso de tecnologias assistivas. 4. Fale um pouco sobre seu papel na sala de aula regular e que há professor de apoio à inclusão. 5. Como você avalia a sua formação continuada para as necessidades inclusivas? 6. Como você avalia a atuação do Departamento de Inclusão da SME/Aparecida com relação a um apoio das práticas pedagógicas, com relação a formação para rede.

Por meio dessas questões norteadoras refletimos sobre vários temas que circundam a formação de professores. Por isso, enfatizamos que este tópico foi o mais extenso, uma vez que traz as narrativas dos professores com relação a um assunto que consideramos fundamental para o cumprir com o nosso objetivo de pesquisa no que diz respeito a entender a construção dos saberes formativos dos professores. É importante mencionar que buscamos trazer aqui a ideia central colocada pelos participantes a partir de cada questão norteadora, não sendo possível trazer todas as falas mais importantes de acordo com nossa análise. Isso porque o material transcrito é muito extenso e, neste caso, foi necessário um recorte das principais falas a serem trazidas.

Em nossa primeira questão norteadora do tópico direcionamos para que, ao mesmo tempo que o participante narrasse suas experiências em formação continuada frente às demandas inclusivas, também pudesse refletir sobre essa formação e sobre as contribuições das mesmas para sua atuação profissional. De modo geral, analisando as narrativas dos professores, dos onze participantes, quatro relataram não terem feito nenhuma formação específica na área da educação inclusiva, os outros sete todos já realizaram algum curso na



área. Desses sete, quatro fizeram o curso de especialização em Educação Inclusiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado.

Desses professores que nos relataram não terem feito nenhuma formação na área, foi possível entender que os mesmos não se encontraram envolvidos com o tema. Assim sendo, não se viram na necessidade de um aprofundamento na temática. Em seus relatos, os professores pontuaram, ainda, que não fizeram nem mesmo algum curso de curta duração em alguma temática que pudesse envolver os assuntos da inclusão, mesmo a rede municipal ofertando significativas formações nesse sentido, porém eram formações que contemplaram somente os professores de apoio e aqueles que não eram apoio, não tiveram a oportunidade de participar dos cursos ofertados pela rede. “[...] geralmente os cursos de Aparecida são só para os apoios né, e eu nunca fui apoio, é como se a gente não fosse professor da rede, acho isso muito estranho. (Martha – 5º Ano, 07/04/2021).

No discurso da professora Martha percebemos certa exclusão ao ofertarem os cursos de formação somente para os professores de apoio, o que consideramos algo a ser repensando pela rede municipal. E, esse fato foi uma queixa evidenciada nas narrativas da grande maioria dos participantes, não apenas da professora Martha. Isso leva à reflexão de que a inclusão se faz com um trabalho colaborativo de toda equipe escolar, de modo que o professor regente precisa também articular os conhecimentos e as práticas pedagógicas com o professor de apoio para o melhor desenvolvimento de todos os alunos, sendo então necessário que as formações sejam ofertadas também aos professores regentes atuantes em sala de aula regular.

Dentre as professoras que não realizaram nenhuma formação na área da inclusão a narrativa da professora Cora nos mostra que, “[...] eu não tenho nenhuma formação em inclusão, o que que eu tenho eu aprendi na prática e aprendi buscando ler sobre né, sozinha, buscando os estudiosos sobre as crianças, como elas reagem, o que que acontece né, então o que eu sei é dessa forma, é na prática, é trocando ideia com os colegas” (Cora - 4º Ano, 06/04/2021). Nesse sentido, percebemos como a troca de experiências entre os pares, como a auto formação pode fazer a diferença na busca pelo conhecimento, pois no caso desta professora ela buscou formas de conhecer sobre as especificidades dos seus alunos no momento em que recebia uma criança com alguma especificidade.

Em contrapartida, vimos os professores que realizaram cursos na área da educação inclusiva, mais especificamente o curso de especialização em AEE. Destes, podemos trazer a fala da professora Cecília sobre a relevância do curso e aplicabilidade em sala de aula: “[...] no momento que eu estava fazendo a pós-graduação não tinha relevância, naquele momento que eu estava ali estudando sobre os temas, eu tinha um olhar diferente, e também não tinha

contato, aí com o passar do tempo, aquilo já se torna, por que começa a fazer parte da realidade. (Cecília - 5º Ano, 11/03/2021).

Assim como foi exposto pela professora Cecília, outros professores também relataram a relevância das formações quando essa temática tem feito parte da realidade escolar. Além disso, muitos evidenciaram que a formação feita contribuiu significativamente para a construção de conhecimento sobre a temática, agregando uma boa bagagem sobre os conceitos que envolvem a educação inclusiva, as políticas públicas, o conhecimento teórico em si, algo que agrega positivamente no momento da prática em si. Nesse sentido, nos trechos a seguir, podemos visualizar as falas das professoras Clarisse e Ruth para exemplificar,

Agora assim, eu acho que contribuiu muito mais pra questão assim de conhecimento mesmo, do que de atuação em sala, entendeu, então assim, não mudou muita coisa, mas assim, acrescentou na questão de eu conhecer a legislação, de eu entender algumas deficiências lá, você estuda né, os distúrbios, várias outras coisas. Mas assim de atuação mesmo em sala de aula, eu não vi assim não, por que eu penso que atuação em sala de aula a gente vai aprimorando também com a experiência né. Então foi mais conhecimento mesmo. Então eu gostei bastante! (Clarice – 2º Ano, 15/03/2021).

Agora vou te falar que na prática acredito que não teve muita relevância não, acredito que foi a nível só de teoria, porque eles colocam coisas assim que na teoria é maravilhoso né, mas na prática é totalmente diferente, então pra mim foi assim só teoria mesmo, porque quando eu tive a oportunidade de ter uma criança inclusiva foi totalmente diferente, aí sim a gente vai aprendendo aos poucos como lidar, a gente vai aprendendo com a própria criança, com o diálogo com família, por que tem a questão também que cada criança é única né, cada dificuldade é única. Só a gente experienciando mesmo. (Ruth – 1º Ano, 22/03/2021).

Nas falas acima as professoras destacaram o valor dado ao saber da experiência, aquele saber que é adquirido com a prática, com as tentativas do cotidiano escolar, e que vão agregando uma bagagem de conhecimento ao ser professor que se constitui, nesse caso, como a bagagem formativa que vai sendo construída ao longo das vivências e experiências do dia a dia escolar. Vale destacar que esse saber da experiência se constitui com um pouquinho dos outros saberes. E, segundo Tardif (2012), esses outros saberes se configuram nos saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares e curriculares que, para se chegar a um saber experiencial de fato significativo para sua formação necessitaram passar pelos outros saberes. “Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (TARDIF, 2012, p.234).

Nas narrativas dos participantes foi muito recorrente a questão da importância que se dá a esse saber que é construído a partir das experiências. Por outro lado, também foi muito mencionada a importância das formações ofertadas pela rede municipal; nesse caso, segundo a concepção de Tardif (2012) seja os saberes curriculares, aquele saber que vai sendo construído ao longo do exercício da profissão, aquele saber oriundo dos programas escolares.

A rede municipal de Aparecida de Goiânia, segundo alguns participantes, vinha ofertando cursos de formação na área da educação inclusiva que foram de grande importância, que trouxeram conhecimentos importantíssimos, mas que nos últimos anos não ocorreram mais. “E eu lembro que quando eu comecei na inclusão, tinha muita formação, quase de dois em dois meses tinha uma, e é bom, você vê ali a evolução, as experiências dos outros né, e experiência é tudo, geralmente a gente até trocava experiência com as colegas né”. (Rachel - 2º Ano, 15/03/2021). O relato da professora Rachel mostra a questão da troca de experiências entre os pares. Essa informação também foi recorrente na fala dos outros participantes, que também destacam que essa troca agrega muito conhecimento ao saber do professor: o aprender com o outro, com a troca de experiências.

No segundo tópico desse eixo, indagamos sobre a reação dos professores ao receberem um aluno da inclusão em sala de aula - seja qual for a especificidade deste aluno - como tem sido a reação; quais as primeiras ações e práticas dos professores para que esse aluno possa ser de fato incluído na turma, seja no sentido da socialização com os pares, seja no sentido da aprendizagem. Em suas respostas, podemos dizer que, de maneira unânime, os professores mencionaram que o fator principal seria o acolhimento desse aluno. Apesar de muitos mencionarem que é um desafio muito grande a chegada desse aluno, que o primeiro momento é permeado por dúvidas diversas, eles evidenciaram que quando há um bom acolhimento, tanto do professor quanto da turma para com o aluno já temos um ponto positivo no início do processo.

Ao analisar as narrativas, uma das proposições mais recorrentes é a importância do acolhimento da criança. Conforme os participantes da pesquisa, nesse primeiro contato, geralmente, buscam identificar suas necessidades específicas e fazer contato com a família; o que também contribui muito em como o professor vai trabalhar com aquela criança. Isto porque, ao realizar o primeiro contato com a família o professor vai conhecer aquela criança, saber das suas limitações, dos seus avanços até aquele momento, saber dialogar e estabelecer uma relação de parceria para que consigam realizar um trabalho que possa ir de encontro ao que aquela criança necessita para seu melhor desenvolvimento em sala de aula. Nesse sentido, apresentamos a seguir as narrativas dos professores que exemplificam tais colocações,

A princípio, acho que assim, é bem complicado pra gente né, receber as crianças da inclusão, primeiro por que a gente fica assim sem saber o que fazer né, na verdade o primeiro impacto é o que eu vou fazer, o que eu devo fazer né, mais assim, a primeira ação é identificar a deficiência, procurar um laudo médico, conversar com a família, pra ver como podemos ajudar para aquela criança ta se desenvolvendo dentro da sala de aula (Cecília - 5º Ano, 11/03/2021).

Quando regente, quando as crianças chegam sem o apoio, o primeiro impacto é aquele Meu Deus! E agora! Como que eu vou fazer! É igual quando eu recebi uma menininha cadeirante na minha sala a tarde, por exemplo ela foi para o segundo ano, sem apoio, a primeira coisa foi pensar e agora né, como que eu vou fazer, então acho que a primeira coisa é o choque né, o impacto de saber, de falar nossa é agora né, mas ai assim, eu procuro ver primeiro né, ai eu fui procurar saber, olhar, pedir o laudo dela pra entender, tentar saber o que que ela tinha né, conversei com a mãe dela, que eu achei que foi muuuuito importante (Clarice – 2º Ano, 15/03/2021).

Ao mesmo tempo que trouxeram em suas narrativas e suas experiências sobre quais eram as primeiras ações ao receber seus alunos muitos professores também destacaram como esse momento se configura como um desafio, sendo que muitos compartilharam do sentimento de medo, de insegurança, bem como das dificuldades em saber como lidar com os enfrentamentos do cotidiano escolar ao receber uma criança que necessita ser incluída na turma, seja qual for sua especificidade.

Oh! A primeira vez, eu não vou mentir não, dá um medo cê recebe a criança com medo, com medo assim de não conseguir trabalhar com ela né, de desempenhar o papel de professor, mas aí depois você vai acolhendo, vai conhecendo como que a criança é, vai conversando com a família e junto com a família a gente vai tentando trabalhar com ela, mas a primeira reação assim é de medo mesmo, é de medo, de insegurança, de não conseguir (Ruth, 1º Ano - 22/03/2021).

Eu acho que o primeiro ponto que eu faço é conhecer a criança, primeira coisa que eu faço é conhecê-la, por que eu já imagino assim, eu já fui professora de apoio, eu entrei na rede como professora de apoio, e aí mesmo crianças com o mesmo diagnóstico são crianças totalmente diferentes, então a gente não pode basear uma criança em outras né, por que tem a mesma, a mesma deficiência, então a primeira coisa que eu faço é conhecer a criança, é conhecer os gostos, é conhecer como ela é, conhecer em que nível que ela está (Eva – 1º Ano, 28/04/2021).

A professora Eva nos trouxe um apontamento muito importante, que também foi analisado na fala de outros participantes que diz respeito ao diagnóstico da dificuldade de uma

criança. As narrativas reforçam que, mesmo crianças que possuem a mesma deficiência, em se tratando das crianças com deficiência podem sim apresentar suas especificidades, pois cada criança é única, cada criança possui sua bagagem de vida, seu processo de socialização e de aprendizagem já percorrido até aquele momento. Tais considerações nos levam a refletir sobre a subjetividade do indivíduo, de que é preciso sim garantir a igualdade de direitos, mas que esse direito seja posto levando em consideração o princípio também da equidade, uma vez que cada um possui suas singularidades, cada um possui seu ritmo de aprendizagem.

Ao mencionarmos que cada um tem seu ritmo de aprendizagem, sua singularidade acentuada, já entramos no terceiro norteamento do nosso eixo. Nesse tópico levamos os participantes a compartilharem suas experiências em ambiente escolar relatando como tem sido o suporte da instituição escolar na qual fazem parte. E, no que se refere a esse suporte, destacamos que diz respeito ao apoio da instituição, seja com relação às questões de caráter pedagógico ou mesmo um suporte emocional, partindo da equipe gestora da escola - a rede municipal da Aparecida é composta do diretor, do coordenador geral e do coordenador pedagógico, ou seja aqueles que estão ali a frente da organização escolar.

A partir desse norteamento percebemos a união da organização escolar e identificamos como a instituição compartilha de um trabalho colaborativo. Por meio das narrativas notamos que existe força de vontade em contribuir com o trabalho do professor e, conseqüentemente, com a aprendizagem das crianças, uma vez que o fim maior da instituição escolar é proporcionar a aprendizagem de todos. Foi mencionado pelos professores participantes da pesquisa o apoio que é dado por parte da gestão escolar aos professores sempre quando necessitam de algum suporte.

Olha tem sim! O suporte, eu vou falar pra você o que mais me encantou na escola pública, principalmente na rede de Aparecida foi isso sabe, por que coisa que eu nunca tive na escola particular, por que lá tem que cada um que compra o seu, aqui não, tudo que tava no alcance, o que não tava, a direção comprava, tanto que tinha muito material, e livros adaptados e a direção ia atrás né, e disponibilizava pra nós, a gente tem tanta coisa, que na escola particular nem sonha que tem material assim, as vezes tem tanto material que nem usa tudo, olha, muito mais riqueza do que eu já presenciei na minha vida por que eu trabalhei foi uns 20 anos na escola particular e nunca tive isso (Rachel – 2º Ano, 15/03/2021).

A gente que é professor a muitos anos né, a gente trabalha com o que tem né, rs rs rs... Tem isso, não tem, ahh então me dá aquilo, mas assim nunca me foi negado material não, o que eu pedia nunca foi negado, eu acho assim, em Aparecida a gente tem muito mais material do que no outro município que

eu atuo, pelo menos no Cmei que eu trabalho é mais escasso sabe, é tipo ahh cê tem que fazer uma lista com três meses de antecedência por que não sei que dia que eu vou buscar esse material, então é mais complexo, mas eu nunca tive assim nenhum problema em Aparecida, sempre tenho apoio no que preciso (Martha – 5º Ano, 07/04/2021).

Sim, é, a nossa escola em si né, ela é bem colaborativa nesse sentido, não só com a criança especial, mas com todas as crianças, é uma coisa assim que a criança é da escola mesmo né, a criança não é do professor, e já teve os casos assim que precisou de um suporte maior, é bem recebido pela gestão, e é assim tem todo suporte, tanto questão de conversa, quanto questão de apoio material né, as vezes precisa chamar os pais pra ta esclarecendo algumas coisas também, a gente tem esse suporte, é bem tranquilo (Ana Maria – 2º Ano, 22/04/2021).

Além das experiências compartilhadas acima, identificamos algumas especificidades nos relatos dos professores. Trata-se do fato de muitos professores buscarem, por conta própria, materiais que possam auxiliar em determinada atividade para trabalhar com seu aluno, muitas vezes utilizando recursos financeiros próprios. Geralmente, isso é feito com o intuito de facilitar o entendimento do aluno sobre algum conteúdo ou assunto. Uma professora mencionou o grande apoio que é dado por parte da equipe administrativa da escola, que também está ali para auxiliar na construção de uma escola inclusiva.

Olha! A ter o suporte tem, mas eu acho que eu sou muito mais de mim, eu sou muito assim, de não ficar muito esperando ou pedindo nada pra ninguém entendeu, se eu quero fazer uma coisa, ahh eu preciso, fui trabalhar esse mês os números até o 20, do 10 ao 20. Então assim, ahh fui pesquisar né, números grandes, figuras coloridas grandes, pra minha aluna realizar a contagem, eu mesma, ahh, eu imprimo, eu pego o papel, eu encapo, eu plastifico, pra não estragar, então assim, eu acho que é muito mais de mim, por que eu sei se eu fosse na escola pedir, eu sei que eu teria esse material, mas eu sou imediatista, eu quero fazer alguma coisa, eu mesmo me viro, e faço, e ainda mais agora que estamos em pandemia, em aulas remotas. Mas a escola quando eu peço alguma coisa sempre me atende, sempre me atendeu (Clarice – 2º Ano, 15/03/2021).

Não, sim, com relação a isso eu sempre contei com a participação na verdade de todos da escola né, por que a gente tem a gestão, mas a gente tem também as meninas da cozinha, a gente tem as meninas da limpeza né, o pessoal da limpeza, e na verdade cada um acaba se envolvendo né, acaba se envolvendo com as causas né, e aí principalmente quando tem essas crianças com maior dificuldade que a gente precisa ter um esforço maior em relação né, acaba que todo mundo vê e compartilha da mesma, do mesmo desafio né, então assim as experiências que eu tive a escola inteira me ajudava (Eva – 1º Ano, 28/04/2021).

Ao narrar sua experiência lidando com as crianças público alvo da educação inclusiva em sua sala de aula, a professora Clarice se coloca muito ativa e disposta frente a esse processo inclusivo de ensino/aprendizagem. Em seu relato, é possível perceber que ela se apresenta muito comprometida com a aprendizagem dos seus alunos, buscando sempre meios de melhor levar o conhecimento. Durante o período de coleta das narrativas, nos meses de fevereiro, março e abril de 2021, em que as aulas estavam sendo realizadas de maneira remota e os professores não estavam indo para escola, essa professora relatou que preferia fazer tudo por conta própria, que preferia comprar todo material que precisava sem ter que buscar a escola; isso, pela situação de isolamento mesmo. Mesmo assim, a professora ressalta que havendo necessidade de algum suporte material a escola estava sempre lhe auxiliando.

No quarto norteamento do eixo, ainda tratamos sobre formação. Por meio desse tópico, levamos os professores a refletirem um pouco seus processos formativos para as demandas inclusivas, os instigamos narrar como cada um tem avaliado sua própria formação para as necessidades inclusivas. E, nesse caso, quando falamos de formação estamos abarcando tanto a inicial, quanto a continuada, embora muitos dos professores ao trazerem suas experiências nesse quesito se remeteram muito mais à formação continuada.

Analisando as narrativas dos professores de modo geral vimos que a grande maioria avalia sua própria formação como bastante deficitária. Alguns apontam a questão da incompletude do conhecimento, que estamos constantemente aprendendo, que devemos estar em constante aprendizagem. Alguns participantes da pesquisa destacam que o professor não deve ficar acomodado esperando que o sistema, nesse caso, a rede municipal, lhe ofereça uma formação na área, mas que o professor pode sim ser produtor do seu conhecimento e buscar um conhecimento maior, como muitos nos relataram que fizeram. Mas ainda evidenciamos que o dever do poder público em proporcionar formações aos professores deve se efetivar de forma mais ativa e constante. Esses professores relatam que, por conta própria, buscaram uma pós graduação, desenvolveram pesquisas, estudaram, tendo em vista a necessidade que lhes tem sido imposta.

A partir das falas dos participantes podemos refletir sobre a relevância do olhar do professor para si mesmo, como sendo um profissional em constante evolução. E, ainda, da importância desse profissional ser consciente de sua responsabilidade formativa, indo em busca de trilhar caminhos, de buscar o conhecimento para suprir as necessidades que vão surgindo. Além disso, visualizamos uma formação que é em grande parte construída através das experiências já adquiridas. Tal questão aguça a ideia de que “[...] ninguém forma ninguém e a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”

(NÓVOA, 1995, p. 116). Tais colocações se ajustam ao fato de que a concepção reflexiva do professor favorece a reorganização concisa de si próprio e do percurso que vem sendo trilhado e da direção das experiências de sua formação.

Pontuamos que essa busca do professor pelo conhecimento, essa chamada auto formação em favor do seu melhor desenvolvimento e, conseqüentemente, em favor de levar o melhor para os alunos não pode ser atrelado ao individualismo, pois mesmo que o docente se coloque como um ser autônomo, ele não percorre os caminhos sozinho; ele está inserido em um sistema social, em uma comunidade escolar; ele faz parte de um todo escolar composto de outros que também estão em busca de conhecimentos e de troca de experiências. Nesse intento, Nóvoa pontua que

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano metodológico e teórico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua prática pessoal e articulá-lo ao seu processo de desenvolvimento (NÓVOA, 2001, p. 04).

As considerações do autor evidenciam a importância da troca de experiências em ambiente escolar, a importância da formação quando aliada às experiências já adquiridas. A maioria dos participantes destacou isso em suas falas e mencionaram, mais uma vez, o valor que se dá ao saber da experiência. A professora Lygia, ao ser instigada a avaliar sua formação para as necessidades inclusivas, relata que “é, mais na questão da experiência, por que depois da faculdade, só a pós né, e as vezes uns encontros que nós tínhamos de inclusão né, da secretaria, é também temos a interação com outros professores né, ajuda muito, agente compartilhava muitas ideias” (Lygia – 4º Ano, 05/04/2021).

Além da fala da professora Lygia, apresentemos a seguir as narrativas das professoras Eva, Ruth e Ana Maria para exemplificarem um pouco da percepção dos participantes ao avaliarem sua formação e se colocarem como profissionais que necessitam estar sempre em formação,

Com certeza ainda pode melhor, eu acho assim que conhecimento ele nunca ta acabado né, a gente nunca tem um final no conhecimento né, e assim por mais que a gente conheça teoricamente, é que nem eu falei, eu acho que ali na prática do dia a dia cada criança é uma criança, a interação ela é diferente, então assim, eu acho que o conhecimento que eu tenho, a experiência que venho construindo me abriu muito a cabeça em relação a questão do ensino/aprendizagem, como ver as coisas, mais com certeza pode melhorar muito ainda (Eva – 1º Ano, 28/04/2021).



Eu acho que poderia ser melhor, assim até mesmo a gente buscar fora né, não ficar só esperando pela secretaria, mas acho que a gente poderia buscar mais, por que é falho, a gente mesmo tem muita coisa que a gente fica pra traz a gente não sabe e cada dia vai evoluindo né, tem coisas novas que vão acontecendo, novas leis vão surgindo, novas dificuldades vamos dizer assim também, novas inclusões né, então assim eu acho que poderia ser melhor sim (Ruth, 1º Ano - 22/03/2021).

Assim, eu creio que a gente nunca está 100% né, por mais que a gente tenha tido uma pós, mas assim a gente precisa continuar estudando, eu vejo que falta ainda umas formações melhores nesse sentido assim, não sei te dizer como seria essa formação mas eu penso que uma formação que a gente pudesse trocar experiências, ter informações, sugestões de como trabalhar com as especificidades, por que muitas das vezes a gente tem tanta coisa pra fazer, e é complicado a gente está estudando e tudo né, e sendo uma formação coletiva de muitas pessoas naquele mesmo intuito seria muito mais proveitoso, então nem que tivesse assim, um grupo de estudo, alguma coisa que te motivasse, por que claro que a gente faz isso tudo sozinha, porém é mais difícil, então era necessário se pensar mesmo, uma forma de uma formação continuada, realmente contínua (Ana Maria – 2º Ano, 22/04/2021).

Além do exposto pelas professoras acima, outros professores exemplificam essa ideia de uma formação deficitária como podemos perceber nos relatos das professoras Cora e Martha que reforçam tal afirmativa: “Às vezes, a prática tem me beneficiado muito mais que a teoria” (Cora - 4º Ano, 06/04/2021). “Nenhuma né, rs rs rs ... Minha formação é nenhuma em relação a inclusão, nenhuma, eu não tenho, a minha formação é no dia a dia, é igual pedreiro, é uma formação tecnicista, rs rs rs, na prática” (Martha – 5º Ano, 07/04/2021).

Ainda nesse processo reflexivo e avaliativo, levamos também os professores ao quinto e último questionamento do eixo: avaliar como tem sido a atuação do Departamento de Inclusão da rede perante a instituição escolar e o grupo de professores. E, nesse caso, nosso foco principal do questionamento são os professores regentes. Ressaltamos que atualmente, o Departamento de Inclusão da rede, cuja nomenclatura desde o ano de 2013, se faz como Coordenadoria de Inclusão Escolar, é composto por um grupo de seis profissionais, incluindo pedagogas, psicopedagogas, assistente social e psicólogas para atender todas as demandas da educação inclusiva da rede.

Em suas narrativas, ao avaliarem o departamento de inclusão, é recorrente a fala sobre a necessidade de realizarem formações que contemplem os professores da rede de modo geral e não somente os professores de apoio, uma vez que o aluno é aluno do professor regente, e esse professor necessita de maiores informações, maiores conhecimentos para melhor atender as demandas inclusivas emergentes. Podemos identificar esse posicionamento na fala da

professora Rachel, “quando tem formação é só pro professor de apoio né, mas deveria ser pra todos, o professor regente precisa também ter discussões sobre inclusão, por que ele é professor da turma, e o aluno faz parte da turma” (Rachel – 2º Ano, 15/03/2021). Esse discurso é bem recorrente na fala dos professores, o que de fato é uma realidade presente na rede. Ocorreram diversas formações em educação inclusiva na rede, principalmente nos anos de 2016 a 2018; porém, eram discussões destinadas somente aos professores de apoio. Assim, é importante ressaltar que esses cursos começaram a ficar escassos a partir de 2019.

Todos os professores participantes reconhecem o suporte dado pelo departamento de inclusão, citando inclusive que a equipe é composta por profissionais bem capacitados e que procuram dar o suporte às instituições escolares, proporcionar certo acompanhamento, mas que muitas vezes se esbarram nas burocracias do sistema, na organização e no formato em que se configura o departamento. Além disso, alguns professores destacaram que a equipe que atua no departamento é muito pequena e que seria necessário um número maior de profissionais para que o trabalho fosse melhor otimizado, e que as escolas e os professores em geral pudessem ser melhor atendidos, visto que a rede municipal tem crescido a cada ano.

Eu acho assim, é um departamento muito bom, elas tem assim, elas estudam bastante, eu só acho assim, que ainda é um departamento muito pequeno, pelo tamanho da rede, sabe, ali elas deviam ter pelo menos o quantitativo de pessoal, digamos que elas sejam 5 ou 6, devia ter na verdade o triplo disso, certo, três psicólogas, três fonoaudiólogas, devia ter três de cada um e regionalizar o município pra que elas descem o atendimento lá na escola, elas não descem o atendimento só no curso, nas formações, o curso é importante né, eu acho que isso aí tinha dar todo mês, tinha que reunir, tinha que falar, tinha que ter troca de experiência, por que a gente já percebeu que teoria, todos que trabalham lá nessa área tem, mas nós precisamos de trocar informações, aprender com as experiências uns dos outros (Cora - 4º Ano, 06/04/2021).

A citação acima resume a percepção de muitos professores. Essa necessidade de maior contato, do departamento visitar mais as escolas, dar um suporte mais frequente e, para isso, conforme os relatos, a equipe fica limitada à questão do quantitativo de pessoal, que é de fato um número muito pequeno para atender a toda rede. E, de acordo com a professora Ruth, é justamente o que falta, “eu acho que falta isso, falta mais presença do núcleo da inclusão na escola efetivamente, não tem formação nenhuma para o professor regente, isso é uma falha, e o professor regente tem que trabalhar junto com o professor de apoio, a inclusão é feita a várias mãos né” (Ruth, 1º Ano - 22/03/2021).

E, para fechar nossa discussão neste tópico apresentamos essa fala final da professora Ruth, pois ela nos leva à reflexão não só para um trabalho colaborativo, mas para um trabalho mais humano ao destacar que a inclusão é feita a várias mãos. E, à fala da professora acrescentamos, ainda, que ela é feita da troca de experiências, da busca constante pelo conhecimento e, acima de tudo, da vontade ativa e de um coração aberto em contribuir com a aprendizagem de todos, “pois pra trabalhar assim com inclusão, você tem que ter carinho” (Clarice – 2º Ano, 15/03/2021).

E, quando se tem esse coração aberto, acolhedor e essa busca ativa em prol da aprendizagem do aluno muitos desafios podem ser superados: a falta de formação específica, a falta de pessoal, a falta de material. Muitas vezes, todas essas dificuldades é ultrapassada por esse olhar do professor que busca, que pesquisa, que utiliza recursos próprios, como tivemos relatos aqui, para levar o melhor para seu aluno, para buscar contribuir com a aprendizagem de todos, dando uma atenção àqueles que necessitam de um tratamento diferenciado devido às suas especificidades.

No próximo tópico refletimos sobre as experiências de dificuldades, angústias e superação percorridas pelos professores.

#### **4.4 Experiências de angústia, dificuldades e superação no trabalho com a inclusão**

E a outra mudança que eu falo foi entender que eu precisava estudar, que não era só eu pegar ali e dar qualquer atividade, sabe, eu tinha que entender primeiro, estudar o que que é que a minha aluna tem, qual que é a dificuldade dela, o que que ela já sabe, de onde que eu vou partir (Clarice – 2º Ano, 15/03/2021).

Diante de todas as experiências apresentadas até aqui, compreendemos que a docência exige dos professores além da capacidade ativa em busca do conhecimento, um investimento emocional muito grande, principalmente quando se trabalha com crianças, como no caso dos participantes desta pesquisa. A docência ocupa-se de:

[...] um trabalho emocional consumidor de uma boa dose de energia afetiva e decorrente de natureza interpessoal das relações professor/alunos. Na verdade, dificilmente os professores podem ensinar se os alunos não gostarem deles, ou pelo menos não os respeitarem [...] a afetividade não é somente da ordem das coisas sentidas subjetivamente; constitui também em nossa opinião um dos recursos utilizados pelos atores – os professores e os alunos para chegar a seus fins durante as suas diversas interações. Na realidade, não existe educação possível sem um envolvimento afetivo ou

emocional dos alunos na tarefa (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 159, grifos dos autores).

Ao atuarem nessa perspectiva de busca ativa na tentativa de colocarem em prática ações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todas as crianças, em especial daquelas que necessitam de um suporte diferenciado devido a alguma especificidade que possui, os professores se deparam com muitas situações desconhecidas. São situações diversas que podem gerar angústia, medo e insegurança. Isso porque, diariamente o professor é desafiado frente às particularidades apresentadas pelos alunos. E, por mais que um professor entenda sobre certa especificidade ou dificuldade, ele terá sempre algo novo a conhecer, a aprender, a descobrir com cada criança e com cada mundinho singular de cada uma. Como nos pontua Nóvoa,

ser professor implica trabalhar com muitos dilemas, culturas e sensibilidades. Implica adotar ... novos modos de organização do trabalho pedagógico. [...] o ensino é a atividade mais apaixonante, e a mais necessária, nos dias que ocorrem. Com as suas dificuldades e com as suas imensas possibilidades. Os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas. E já não é pouco. Não são super homens, nem super mulheres. São profissionais que se dedicam a uma missão para a qual tem que se preparar devidamente, para a qual tem que encontrar apoios, nomeadamente nas escolas e junto dos colegas, que permitam uma ação serena e qualificada (NÓVOA, 2006, p. 14).

Diante desse novo cenário educacional no qual as escolas buscam se adaptar a fim de se colocarem como um ambiente favorável à inclusão é importante destacar que não se trata de um processo simples; ele é permeado de dificuldades. Entendemos que no intento de levar educação de qualidade para todos, existem experiências tanto de angústias e dificuldades como também de superação frente ao trabalho com a inclusão. E, nesta parte da pesquisa, consideramos a necessidade de discutir sobre essas questões.

Deste modo, nosso objetivo aqui é trazer um pouco das experiências dos professores com enfoque naquilo que eles consideram de mais exitoso e também as maiores dificuldades enfrentadas a partir das seguintes questões norteadoras: 1. Você tem alguma experiência que considera exitosa com relação ao seu trabalho com a inclusão? 2. Você tem algum relato de angústia que gostaria de compartilhar? 3. Você acredita que a experiência já adquirida lhe proporcionou melhores práticas junto a inclusão? 4. Após toda sua narrativa, o que você

destaca como algo de mais importante nas atitudes/ações do professor regente para melhor promoção de práticas inclusivas escolares?

As nossas perguntas norteadoras deste tópico podem, a princípio, soar como muito particulares; porém, ao analisar as narrativas dos professores percebemos que muitos compartilham das mesmas dificuldades, angústias e até mesmo das mesmas superações. Ao serem levados a acessar as memórias e experiências que consideram exitosas com relação ao trabalho com a inclusão, um dos pontos que foram mencionados e recorrentes nas falas de alguns foi uma questão que diz respeito ao próprio professor, da sua mudança interna lidando com as demandas da educação inclusiva. O que exemplificamos na fala da professora Clarice:

Eu acho que a primeira coisa, foi a mudança interna né, que eu falo que essa mudança aconteceu foi o ano passado, foi o ano passado, depois de alguns problemas que eu tive no início com a aceitação de alguns alunos que iam chegando pra mim, com relação as aulas on-line, e foi quando eu comecei a perceber né, que as vezes eu tava cobrando demais, e as vezes dando um suporte de menos. E a outra mudança que eu falo foi entender que eu precisava estudar, que não era só eu pegar ali e dar qualquer atividade, sabe, eu tinha que entender primeiro, estudar o que que é que o meu aluno tem, qual a especificidade dele, qual a dificuldade, o que que ele já sabe, de onde que eu vou partir (Clarice – 2º Ano, 15/03/2021).

A professora Clarice, em específico, nos relatou que tinha muita dificuldade em lidar com as demandas da educação inclusiva. Conforme seu relato, inicialmente apresentava certa resistência por medo de não conseguir avançar na aprendizagem do aluno, porém ao vivenciar a experiência de atuar como professora de apoio a mesma despertou certa sensibilidade e comprometimento com a inclusão, uma vez que passou a estudar mais sobre o assunto e a aceitar mais, se abrindo as experiências e verificando, ao mesmo tempo, que o trabalho com a inclusão proporciona aprendizado não só para o aluno, como também para o professor, que de certa forma aguça o seu lado humano. Experiência que, segundo ela, reverberou também em sua atuação como professora regente e em sua relação com as mudanças. A professora relatou que passou a considerar como novas possibilidades de aprendizagem, entendendo que todos têm o direito de aprender e que todos podem de alguma forma aprender, respeitando seus limites. De acordo com essa professora, esse foi seu maior êxito até o momento se tratando da educação inclusiva, o que também foi relatado por outras professoras, essa mudança interna, afinal o trabalho com a docência transcende o profissional e entra também no campo da sensibilidade individual ao estarmos lidando com seres humanos, principalmente quando lidamos com crianças.

Outro fator também muito citado nas narrativas dos professores como uma experiência de êxito foi a participação da família junto à escola, a parceria em prol do melhor desenvolvimento do aluno, o que faz muita diferença no processo de ensino aprendizagem da criança. Desse modo, conforme os relatos, a inclusão se faz a várias mãos, como já colocamos anteriormente, “a inclusão ela não funciona sem a família viu, sem família eu sinto muito, a gente pode se esforçar, mas se a família não está junto, acabou, não funciona, não funciona, a gente já teve as experiências sabe” (Rachel – 2º Ano, 15/03/2021).

Esse ponto citado pela professora Rachel também foi uma questão relatada em outras narrativas e que consideramos importante dar esse destaque. Isto porque, os relatos nos mostraram que quando estamos ali na realidade da escola, no trabalho cotidiano, realizando o trabalho com nosso aluno, percebemos o quanto o apoio da família pode contribuir com a evolução dessa criança. E, nesse caso, o diálogo é imprescindível, principalmente quando determinada criança realiza também outros acompanhamentos além da escola.

As famílias precisam se aproximar da escola não apenas comparecendo a reuniões de pais ou participando de Conselhos Escola-Comunidade através de representantes, mas é preciso que ela se inteire mais diretamente do processo educacional acadêmico de seus filhos, ajudando-os a aprender a aprender. Coisa que a escola há muito já não pode fazer sozinha, por estar sobrecarregada com outras, novas tarefas. A escola, por sua vez, precisa abrir suas portas às famílias, de fato (e de direito). Não alimentando uma relação hierárquica e autoritária, fazendo papel de juiz ou cobrador, da família. Mas ampliando cada vez mais o espaço verdadeira da participação, dividindo seu conhecimento sobre a criança com a família, respeitando o desejo desta e auxiliando está a se informar para crescer numa relação de maior igualdade (SANTOS,1999, p.6).

As considerações de Santos (1999) nos chama a atenção sobre a importância de uma boa relação família-escola no processo de ensino aprendizagem frente às necessidades inclusivas. Isto porque, a família e a escola emergem como as duas instituições essenciais para estimular os processos educativos da criança e que podem atuar como propulsoras ou inibidoras do crescimento e da aprendizagem desta criança, seja em seu sentido, social, emocional, físico, intelectual, psicológico; enfim, as construções que constituem o ser humano. Quando existe uma boa relação entre essas duas instituições se propicia maiores ganhos ao desenvolvimento e inclusão da criança em ambiente escolar.

Apresentamos, ao longo dessa seção, as experiências exitosas, mas vale ressaltar que existem também experiências de angústias que foram compartilhadas. Desse modo, consideramos a importância de mostrar também essas dificuldades a fim de instigar reflexões.

De modo geral, podemos evidenciar que uma das angústias mais recorrentes foi a questão do medo de não conseguir atender às expectativas (seja de levar o aluno a desenvolver a aprendizagem, seja de conseguir promover a inclusão junto a alunos tão diferentes) no primeiro momento em que se recebe uma criança que necessita ser incluída. Conforme os relatos, esses medos se intensificam quando a criança possui alguma dificuldade mais severa, quando se trata de uma deficiência mais acentuada e que a criança necessita de cuidados mais específicos e individualizados. Nesses casos, os professores se angustiam diante da tarefa de dar conta de tudo e de todos e conseguir de fato fazer com que a aprendizagem seja garantida para todos levando em consideração a grande sobrecarga por que passa o professor atualmente.

Percebemos que uma das maiores angústias do professor é o medo de não atender às expectativas (seja da família, da escola ou dele mesmo), uma vez que esse profissional, geralmente, apresenta um nível de dedicação e compromisso muito grande. Assim sendo, quando estão diante de uma situação que os desafia a angústia se faz presente, como percebemos na narrativa da professora Ruth,

Olha, quando eu tive um aluno que era cadeirante, por que ele teve muita dificuldade de ficar em sala e ele chorava e gritava muito, aquilo me angustiava, não só a mim né, aos coleguinhas também, tinha dia até que eu vinha embora pra casa e ficava com o choro dele na minha cabeça, eu fechava o olho de noite e eu ficava escutando ele chorar, aquilo me angustiava muito, muito, muito que eu pensava assim Meu Deus eu não vou conseguir. Só que aí foi passando os dias e aí a gente ia conversando né, conversando eu falava com ele, por que ele não falava, ele só chorava ou gritava então assim, aquilo era, nossa muito angustiante. Nos primeiros dias eu cheguei chorar, eu falava Meu Deus eu não vou dar conta, mas aí a gente foi tentando, tentando e conseguimos né, a gente vai aprendendo com o dia a dia ali lidando. Essa experiência pra mim ficou marcada (Ruth, 1º Ano - 22/03/2021).

Na narrativa da professora Ruth podemos analisar tamanha angústia que a mesma passou. No entanto, à medida que foi lidando com a situação, que foi experienciando no dia a dia com aquele aluno foi aprendendo cada dia um pouco, mais uma prova do quanto a experiência vai ajudando a quebrar barreiras, a enfrentar as frustrações e fazer com que o professor possa então aprender a partir das tentativas.

Outro fator que foi muito mencionado pelos professores, levando em consideração que estamos analisando o trabalho do professor regente, foi a questão dos alunos que têm alguma deficiência mais severa e a secretaria de educação não disponibiliza um professor de apoio

por algum motivo. Reforçando que essa falta do professor de apoio, muitas vezes, acontece porque a família não providenciou talvez o laudo médico para que escola pudesse encaminhar para o departamento de inclusão para então providenciar o professor de apoio. Na maioria dos casos, quando a criança tem o laudo médico e apresenta certo comprometimento, o departamento de inclusão providencia com muita rapidez o profissional de apoio para acompanhar essa criança. Muitos professores então registraram essa dificuldade, pois o professor de apoio acompanha o aluno e trabalha em conjunto com o professor regente. E, quando de fato existe uma parceria entre ambos, percebemos melhores avanços no desenvolvimento das crianças. E, nos casos de não ter um professor de apoio tem sido um desafio muito grande.

[...] é um desafio muito grande né, a inclusão, não só das crianças com deficiência, mas de uma forma em geral né, daquelas que apresentam suas diferenças, nós temos hoje professores muito sobrecarregados né, salas muito cheias, e eu acho que não é um problema da escola, é um problema do sistema educacional e aí essas crianças que precisam ser incluídas, as vezes não recebem a atenção devida né, que, e tantas outras também, recebem o tratamento que realmente deveria (Eva – 1º Ano, 28/04/2021).

A professora Eva mencionou questões muito importantes, haja vista que ela fala sobre a grande responsabilidade que a própria profissão abarca, que não apenas o aluno público alvo da inclusão, mas todos os outros; e mais ainda, conforme esse relato, a responsabilidade não é somente do professor, desse professor que muitas vezes não tem as condições adequadas de trabalho, não lhes é proporcionado muitas vezes formação suficiente para tantas demandas que pesam o trabalho docente.

A complexidade do processo educacional, as expectativas dos professores frente à aprendizagem de todos, principalmente daqueles que apresentam especificidades, sinaliza a grande responsabilidade desse profissional. Assim, existe a necessidade de reflexão sobre o contexto escolar, sobre a organização e os recursos e meios que lhes são oferecidos. E, nesse caso, o professor deve mostrar maior flexibilidade no processo de cobrar certas responsabilidades que, muitas vezes, não dependem somente do seu trabalho ativo, mas de toda uma organização proveniente da gestão educacional, das políticas públicas, dentre outros.

Esse processo de se colocar mais flexível diante dos desafios que lhes são impostos, contribui para que o professor perceba os pequenos avanços na aprendizagem dos alunos, avanços que muitas vezes são considerados mínimos para o professor, mas que para o aluno,



levando em consideração as dificuldades que possui podem ser considerados de grande significado. E, ao perceber desde os pequenos avanços o professor vai construindo sua bagagem com as experiências já adquiridas e refletindo sobre sua prática em busca de melhores práticas futuras.

Ainda durante o processo de uma narrativa reflexiva sobre sua própria prática, direcionamos para que os professores narrassem as experiências adquiridas frente ao trabalho com as demandas inclusivas e apontarem se essas vivências lhes proporcionaram melhores práticas junto à inclusão. Esse norteamento foi importante para pensarmos a dimensão do olhar inclusivo, pois muitos professores narraram que não apenas suas práticas tiveram transformações diante das experiências já vividas, como também seu pessoal sofreu mudanças significativas, seu modo de entender não apenas a educação, mas a vida de modo geral.

De acordo com os relatos produzidos, o trabalho com a educação inclusiva desperta a sensibilidade do professor, a vontade de contribuir com a aprendizagem do seu aluno e isso provoca transformações que o professor, muitas vezes, leva para vida, como destaca a professora Ana Maria, que a “a inclusão com certeza ela tem o poder de transformar a gente” (Ana Maria – 2º Ano, 22/04/2021). E, assim como a professora Ana Maria pontuou que a inclusão tem esse poder de transformar, apresentamos também as narrativas de outras professoras,

Olha! Eu tenho 10 anos de sala de aula, então quando você faz uma análise, você pensa: quanta burrice eu já fiz, então agora eu penso que agora eu tenho uma bagagem maior pra fazer reflexão sobre, não assim que eu sei ao certo o que fazer, mas eu buscaria fazer a reflexão, por que se fosse antes, eu pensaria que dependendo do aluno ele precisava de um apoio, e que o apoio tinha que dar conta, pronto e acabou. Agora não, agora eu já tenho, uma visão do aluno como aluno da escola, o aluno sendo meu aluno enquanto professora regente, ter essa parceria com a família, então eu penso que as minhas atitudes tem uma reflexão maior, por que eu tenho algumas experiências já vividas, mas não que eu saiba ao certo lidar, eu ainda encontro dificuldades em lidar (Cecília - 5º Ano, 11/03/2021).

Gente, se você pega a pessoa de uns três anos atrás que eu não tinha muita experiência e a de hoje, é outra coisa, outro entendimento, a experiência que a gente vai tendo contribui muito mais do que esses cursos aí que a gente faz, então foi pra mim, a prática foi, ainda mais a gente que é alfabetizador, cê tem aquela coisa de ver a evolução, quando cê ta alfabetizando você vê evolução né, cê vai vendo a criança, ela ta ali no alfabeto, logo ela ta silabando, logo ela ta lendo palavrinhas, depois frases e textos, aí cê já fica naquela, aí quando você tem uma criança com dificuldades muitas vezes cê vai ficar ali no alfabeto né, quase que o ano todo, mas você tem que entender que aquilo ali é o máximo daquela criança as vezes, naquele momento né, é

o ritmo da criança. E eu não tinha essa noção de jeito nenhum. Só vivenciando pra ir aprendendo! (Clarice – 2º Ano, 15/03/2021).

Eu não falo nem melhores práticas né, eu falo aí eu mesmo como diz ter mais a paciência, de esperar de esperar a criança de entender que cada um tem seu tempo, não adianta você querer forçar por que tem certas crianças que até que aí vou forçar, vou fazer tantas atividades por dia, não sai, por que a criança é mais devagar, tem seu tempo, de modos diferentes, ou seja, as vezes eu mesmo me cobrar menos, as vezes foi isso que me ajudou mesmo, cobrar menos de mim mesmo e entender mais o lado da criança (Zélia - 3º Ano, 07/04/2021).

Ressaltamos que não nos cabe apresentar todas as falas dos professores devido a extensão do material e para não nos delongarmos muito. Porém, podemos mencionar que cada um à sua maneira conseguiu relatar as grandes transformações que tiveram ao longo dos últimos anos trabalhando com a inclusão e experienciando formas de melhor trabalhar com cada especificidade.

Alguns professores narraram, como no caso da professora Zélia, que as experiências, muitas vezes, podem não lhes mostrar quais as melhores práticas a serem adotadas, mas trazem uma transformação no olhar do professor, na maneira como ele encara os desafios. Conforme o relato dessa professora, à medida que o professor vivencia a educação inclusiva, ele compreende melhor essa concepção de que cada criança apresenta suas singularidades. E, mais ainda, que quando o professor reflete sobre o seu ser docente o seu compromisso de proporcionar educação de qualidade para todos, ele passa a olhar mais para aquele aluno e para suas dificuldades e, desse modo, realizar um trabalho pautado na equidade de oportunidades.

Outra percepção que tivemos a partir das narrativas, foi a consciência do professor diante das experiências vividas, uma consciência que favorece o conhecimento, que o coloca também como aprendiz dentro do processo, como aquele que se dispõe a novos horizontes, a novas aprendizagens, à troca de saberes e experiências. Por meio das narrativas dos professores, percebemos que o trabalho com a inclusão contribui no processo de aprendizagem e humanização não apenas do aluno atendido, mas do grupo como um todo; conforme podemos ver nas falas da professora: “por que a turma inteira, ela é ajudada quando tem uma criança com deficiência. Ela sabe, ela aprender a aceitar o próximo, ela vê que todo mundo tem as suas diferenças, ela aprende aceitar as diferenças dos outros e as suas” (Rachel – 2º Ano, 15/03/2021).

Esse aprender com as diferenças uns dos outros abarca também o trabalho do professor, uma vez que ele vai formando o ser docente aos poucos e a partir de cada experiência vivida. Desse modo, ao vivenciarem a possibilidade de narrar suas trajetórias, é possível que consigam perceber muitos avanços, aprendizagens, muitas tentativas positivas, outras nem tanto, mas que contribuíram para consciência formativa do professor frente as demandas inclusivas.

E as coisas vai melhorando né a gente vai aprendendo a lidar, vai aprendendo até com eles mesmos, por que eles ensinam muito pra gente, a gente vai acostumando, por que ser professor, igual você tem pouco tempo que você é professora, mas se você analisar a sua personalidade antes de você ter sido professora com a sua personalidade hoje, que você ainda não é mãe, você vai ver que ta diferente, por que você sendo professora você ta se preparando pra ser uma mãe de excelência, por que a gente acaba sendo isso na vida né, então é uma experiência que vai mudando a gente como pessoa, e essa mudança ela acaba sendo natural, hoje eu já não tenho muitas práticas que eu já não tinha antigamente, eu já tenho muitas coisas que eu já mudei, que eu já deixei, sabe, a gente vai aperfeiçoando, e ainda tem muito defeito ainda (Cora - 4º Ano, 06/04/2021).

Conforme o relato da professora Cora, as coisas vão melhorando e vamos aprendendo a lidar com as situações. Assim, a experiência pode nos trazer importantes aprendizagens para nossa prática docente, ela nos leva a uma reflexão que implica as estruturas do passado ao se rememorar as experiências, que reflete o presente e que busca novos direcionamentos para o futuro.

Ainda nessa perspectiva de pensar nos desafios da docência, não poderíamos deixar de mencionar que os anos de 2020 e 2021 foram permeados de desafios ainda maiores nos mais diversos âmbitos da vida social. E, nesse sentido, com a educação não foi diferente: a situação pandêmica provocada pelo coronavírus foi um processo que afetou a rotina de toda comunidade escolar. E, como o foco desta pesquisa é a educação inclusiva, no tópico seguinte apresentamos reflexões sobre como foi para os professores a experiência com a inclusão com as aulas remotas, o que traremos no tópico a seguir.

#### **4.5 Educação Inclusiva e os desafios com as aulas remotas em tempos de pandemia**

[...] esses dias teve aluno que a mãe falou que ele não tinha aprendido a ler e tal, aí falei, mas mãe eu sou a professora dele, eu poderia estar tomando essa leitura igual se fosse em sala, mas você tem que permitir tipo uma chamada de vídeo que possa fazer uma leitura dele (Zélia - 3º Ano, 07/04/2021).

Levando em consideração que os desafios enfrentados pelos professores para efetivar a inclusão escolar se configuram em desafios de cunho estrutural, pedagógico e social, nos justificamos a analisar como tem sido o trabalho dos professores frente as demandas inclusivas em tempos de pandemia. Não podemos ignorar a situação histórica que a educação viveu nesses dois últimos anos, uma vez que a pesquisa se realiza em meio a essa realidade. Em meio a uma sociedade que está em constante transformação, promover a educação inclusiva é mais que necessário, é de fato urgente tendo em vista que a inclusão é um movimento que defende a diversidade como fundamental, olhando para todos e respeitando suas diferenças.

Foi necessária uma reconfiguração do ensino após a crise pandêmica instaurada. Os professores tiveram que adaptar suas práticas pedagógicas, adotar novos sistemas para levar o conhecimento aos seus alunos. Muitos desafios foram enfrentados nesse processo, desafios de cunho estrutural, pedagógico, intelectual, muitas realidades foram abaladas e o processo de ensino e aprendizagem passou a ter mais aliados efetivamente. Isso, pois, com a organização das aulas em formato remoto, os professores necessitaram contar ainda mais com o apoio familiar. As escolas, como instituições fundamentadas no compromisso com a formação das pessoas, “não podem ignorar o que se passa no mundo, principalmente as novas tecnologias, que transformam não só nossa maneira de se comunicar, mas também de trabalhar e pensar” (PERRENOUD, 2000, p.125). Novas tecnologias estas que foram as aliadas do ensino remoto, trazendo uma nova reorganização do ensino e das práticas docentes.

Sabemos que muitas dificuldades são enfrentadas pelo aluno da inclusão em sala de aula. Essas dificuldades se intensificaram quando vimos a educação ser reestabelecida no modelo remoto. Um exemplo é a falta de preparação dos familiares das crianças, que nesse processo de ensino remoto além de ter que dar um auxílio com as atividades necessitaram saber lidar com as singularidades das crianças, o que para o professor em sala de aula poderia já estar melhor adaptado. Diante dessa situação, não podemos esquecer que de forma remota ou presencial, a educação precisa ser inclusiva e que nesse formato necessitamos ainda mais da parceria da família, algo que foi muito mencionado por alguns professores em alguns dos norteamentos anteriores, assim como neste.

Diante da situação instaurada, nosso objetivo aqui é apresentar um pouco das experiências dos professores frente as demandas inclusivas em tempos de pandemia. E, para isso, elencamos a seguinte questão norteadora: Você tem alguma experiência, seja de dificuldade, de superação ou algo positivo acerca da inclusão nesse processo de aulas remotas que estamos vivendo?

Assim como fizemos em todos os outros tópicos analisamos as respostas de todos os professores e, de modo geral, percebemos que uma das narrativas mais recorrentes foi que se configurou um desafio a questão do apoio das famílias. Algumas falas destacaram as dificuldades que muitas famílias tiveram para auxiliar as crianças nesse processo, hora por falta de estrutura, hora por falta de conhecimentos básicos para dar um suporte às crianças, mesmo sob as orientações dos professores, outras já conseguiram com mais facilidade acompanhar as crianças nas aulas remotas e, sob a orientação do professor, houve avanços na aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, os relatos mostraram duas realidades opostas: experiências em que a presença e atuação da família foi encarado com a devida responsabilidade e atenção, considerando que nas aulas remotas a família (mãe, do pai, dos avós, dos tios, dentre outros familiares) foi de extrema importância, necessitando estarem mais presentes junto ao processo de ensino aprendizagem da criança; e também experiências em que destacamos a ausência quase total da atuação da família. Uma das dificuldades também relatada pelos professores é a abertura que muitas famílias não deram para as aulas remotas e isso dificultou muito o trabalho do professor, pois para se chegar à criança era preciso o apoio da família. A professora Zélia nos traz um importante relato,

[...] alunos assim com alguma dificuldade mais acentuada eu não tenho nenhum, mas cê sabe que tem alunos assim que ficam pra traz né, ou seja, querendo ou não ele tem uma dificuldade de aprendizagem, na verdade são alunos que até estão fazendo atividade bem, outros alunos mais ou menos, tem aluno que você pede pra família, igual esses dias teve aluno que a mãe falou que ele não tinha aprendido a ler e tal, aí falei mas mãe eu sou a professora dele, eu poderia estar tomando essa leitura igual se fosse em sala, mas você tem que permitir tipo uma chamada de vídeo que possa fazer uma leitura dele, igual se fosse na sala, eu posso fazer esse papel que você não ta dando conta, é isso que é o meu trabalho também, e eu já falei isso três vezes pra ela até hoje ela não aceitou a tomada de leitura do aluno assim em chamada de vídeo (Zélia - 3º Ano, 07/04/2021).

A situação relatada pela professora Zélia é uma realidade, pois muitas famílias não permitem mesmo esse contato, comprometendo o desenvolvimento da criança, que muitas vezes ficou privada desse contato com professor mesmo que de forma virtual, já que o formato das aulas remotas nos exige novas configurações de ensino.

Outra dificuldade relatada foi a adaptação inicial ao sistema das aulas remotas, como também ocorre no sistema presencial no caso de muitas crianças, mesmo não apresentando nenhuma especificidade, a adaptação do aluno muitas vezes leva tempo. E, nesse formato remoto foi mais complicado, de modo que o professor não tinha o contato direto com a

criança, com a família da criança, todo contado foi feito por meio de mensagens pelo celular ou até mesmo ligações. A seguir temos o relato da professora Cora sobre como foi esse processo inicial das aulas remotas com uma de suas alunas,

Assim, esse ano é que eu tive uma criança com deficiência né, então ano passado eu não tinha, as crianças que eu tinha de maior dificuldade era de déficit de aprendizagem né, o ano passado, três crianças, mas assim foi difícil né, principalmente no começo da pandemia, nesse ano, ai igual eu te falei eu comecei pensando nas tarefinhas dela, aí a mãe falava não ta muito grande, aí eu diminuía, não mais ta muito pequeno, aí então eu falava lascou, eu sempre ia adaptando, organizando falava com a mãe pra saber como tava indo, ela tem paralisia né e tem a visão comprometida ,então eu tinha que ampliar a tarefa. Essa é uma mãe que ela acompanha bastante, ela cobra bastante, então ela assim, ela dedica um tempo dela, ela põe a criança pra estudar, ela põe pra falar, faz vídeo e me manda, então ela ta falando muito bem. Nossa, ela melhorou muito a fala, nossa eu fiquei encabulada quando a mãe mandou o primeiro vídeo dela falando sabe. Eu fiquei emocionada! (Cora - 4º Ano, 06/04/2021).

A professora Cora em sua narrativa mostra o quanto o professor se envolve com seu trabalho, com seu aluno, chegando a se emocionar com os avanços de cada criança. Em seu relato ela destaca a dificuldade inicial na adaptação das aulas remotas e na organização das atividades da criança. É importante ressaltar que, nesse caso, a professora conta com a pareceria da família na figura da mãe da criança, que se mostra disponível para o processo de aprendizagem da sua filha, uma mãe comprometida em desenvolver o diálogo com a instituição escolar. Por outro lado, vimos em outros relatos as dificuldades apresentadas ou impostas por outras famílias que, por motivos diversos, não contribuiu com a escola nesse momento de aulas remotas. É importante destacar que essa contradição é percebida não apenas junto às famílias dos alunos público alvo da educação inclusiva, mas de muitas outras famílias que não conseguiram se adaptar a esse processo que dura quase dois anos.

Sob esse viés, é preciso mencionar que trata-se de outro grande desafio que percebemos não somente frente as demandas inclusivas, mas um desafio de todos: a falta de estrutura tecnológica para acompanhar as aulas remotas. Durante esse período, muitas famílias que não tinham nem mesmo o básico (haja vista que o período de pandemia muitas famílias se viram dificuldades financeiras severas), não conseguiram se organizar estruturalmente para que as crianças pudessem assistir aulas ou mesmo acessar as atividades. Sobre esse assunto, o professor Fernando desataca essa questão,

As aulas virtuais, é um desafio para aqueles que nem tem um celular, e tem aquelas famílias que tem três alunos e um celular, e se um daqueles alunos for um aluno com necessidade especial, e a família também não consegue ajudar nas tarefas, se o aluno nem é alfabetizado, como que ele vai usar aquele celular, como vai acompanhar a aula então acredito que o período da pandemia dificultou mais ainda a vida e a educação inclusiva (Fernando – 4º Ano, 06/04/2021).

De modo geral as maiores angústias foram ligadas ao suporte dado pela família no processo das aulas remotas, a adaptação inicial ao novo formato de aulas e a falta de estrutura tecnológica por parte de muitos. Entretanto, mesmo diante de vários desafios podemos mencionar a partir das narrativas dos professores que muitas marcas ficarão desse momento histórico que a educação passou em tempos de pandemia. Podemos dizer que houve o fortalecimento da consciência do trabalho colaborativo e, em alguns casos, da parceria família/escola, além de um novo fazer docente, uma nova consciência educacional do professor.

E, para finalizar essa apresentação e análise das narrativas dos professores, destacamos a fala da professora Ana Maria que reflete um pouco da importância dessa parceria da família, principalmente enquanto aulas remotas.

Eh, no caso eu tive na minha turma um aluno né, que a gente começou presencial e depois foi pro remoto, então assim, foi uma experiência bem legal por que a família realmente se dedicou bastante sabe, e uma da principal mudança do ensino principal pro ensino remoto é esse apoio aí da família que agora se torna praticamente 90% né do atendimento, do desenvolvimento da criança, por que o professor dá o direcionamento, dá o caminho direitinho, porém, precisa que a criança faça, e pra que ela faça precisa dos pais né, principalmente para as crianças menores né, e até as maiores também, que por mais que são maiores não pode ser deixado por conta dela, então assim é a principal mudança sabe, mas eu sei que muitos casos não forem como esse, muitos pais não tiveram essa parceria não. É complicado! (Ana Maria – 2º Ano, 22/04/2021).

Vale mencionar também que todos os desafios estruturais nos quais o próprio professor teve que passar para levar o conhecimento aos seus alunos em tempos de pandemia. Isto porque, além de todos os desafios já citados até aqui, os professores tiveram que lidar com um processo de readaptação às novas práticas educativas, um processo de construção de novas estratégias, novas aprendizagens para que então pudessem chegar até seu aluno.

A profissão docente demanda muito amor, dedicação, pesquisa, abertura a novas possibilidades, investigações e experimentos, processos que têm sido fundamentais para o

estabelecimento das aulas em formato remoto, o que os professores souberam lidar e aprimorar a cada dia e com cada tentativa.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de construir novos conhecimentos, de conhecer as narrativas dos professores e interligá-las às nossas vivências nos fizeram pensar/repensar muitas práticas pedagógicas, muitas ações em sala de aula e, ao mesmo tempo, projetar práticas futuras e um fazer docente que tenha sempre a escuta atenta, a troca de experiências, o olhar cuidadoso para as especificidades e singularidades dos alunos de modo geral. Rememorar os processos de formação, tanto inicial quanto continuada, e investigar o percurso profissional dos participantes foi um exercício prazeroso que trouxe importantes reflexões tanto para o nosso ser profissional quanto pessoal.

Reforçamos que o que foi apresentado nesta pesquisa pode ser escrito por meio de outros olhares, mas o que se faz presente aqui carrega muito da nossa trajetória em educação. Ao pensarmos nos participantes da pesquisa, na rede municipal de Aparecida, na instituição escolar da qual os professores fazem parte e, conseqüentemente, em toda extensa narrativa e no rico material que coletamos nos vem a sensação de que muita coisa ainda poderia ser apresentada, mas que para não nos delongarmos ao teor do nosso estudo tivemos que realizar muitos recortes, que consideramos que não nos comprometeu no rigor e no cuidado com as reflexões. E, nesse intento, trazemos a certeza de que os recortes feitos, os trechos recortados para a análise foram as que mais fizeram sentido para construção dos saberes formativos a partir de uma construção de muito zelo, muita ética e muito respeito pelas narrativas apresentadas.

Essas narrativas se desenvolveram a partir de algumas indagações propostas que dizem respeito às experiências dos professores na proposta de desvelar como se dá o processo formativo para construção de saberes desses professores de uma escola regular da rede municipal de Aparecida de Goiânia frente à educação inclusiva. E, para o desvelar desse processo formativo nos vemos na necessidade de construir todo um aporte teórico para chegarmos às narrativas propriamente ditas.

O estudo ficou organizado em quatro seções: o primeiro introdutório, o segundo metodológico, o terceiro que diz respeito à parte teórica e o quarto em que apresentamos as narrativas dos participantes e o confronto com a literatura. a quarta seção foi dividida em cinco tópicos e em todos eles percebemos o saber atrelado à experiência. Em suas narrativas, os professores demonstraram valorizar muito o acolhimento de cada aluno, o cuidado com a subjetividade de cada criança, a busca ativa por maneiras para melhor lidar com as demandas inclusivas; uma busca que parte, muitas vezes, da iniciativa dos próprios professores ao

buscar conhecimentos, além de partir também da própria rede educacional da qual fazem parte, com algumas limitações, porém com muito empenho e caminhando em uma proposta de educação inclusiva, que ainda tem muito a crescer.

Ao percorrermos vários documentos, constatamos que a partir dos anos de 1990 foram estabelecidas diversas propostas que promoveram a ampliação do aparato legal que norteia a educação inclusiva tanto em nível nacional como internacional. Na intenção de discorrermos um pouco das políticas públicas que amparam a educação inclusiva que idealizamos a seção três pautada em uma perspectiva histórica. Sendo assim, apresentamos alguns marcos importantes e de referência como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos; a Declaração de Salamanca; a Convenção de Guatemala, dentre outros marcos. Podemos dizer que tais documentos promoveram não apenas discussões em torno da discriminação, da diferença, da inclusão e das diversidades, como também fomentaram os objetivos e o compromisso com uma educação de reconhecimento e oportunidades para todos, assegurando inclusive a equidade para todos, ampliando a discussão sobre a educação inclusiva para além de apenas a oportunidade de acesso.

Além disso, destacamos os marcos nacionais, que foram fundamentais para o avanço da promoção de uma educação cada vez mais inclusiva. Nesse sentido, citamos: a própria Constituição Federal; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; a Lei Brasileira de Inclusão; o Plano Nacional de Educação, dentre outras políticas que impulsionaram melhores condições e acesso não só aos alunos da educação inclusiva, mas também condições mínimas de formação aos professores frente à proposta de educação inclusiva.

Nesse sentido, a par das reflexões que nortearam a pesquisa, podemos dizer que, no que refere às políticas públicas, percebemos que por si só, elas não sustentam em favor da escola inclusiva. Isto porque, a aplicabilidade dessas políticas públicas de caráter inclusivo perpassa pelo fazer docente, pela formação, pela humanização do conhecimento; ou seja, é um desafio mais amplo que abarca a sociedade como um todo.

Quando falamos de educação inclusiva, pressupõe-se que todas as pessoas, sem exceção, devem ter o direito à educação, o que implica no direito de todos em frequentarem o ensino regular público de forma garantida e com qualidade. E, ao refletirmos nesta seção, a partir das políticas mencionadas, salientamos que identificamos muitos avanços, mas que também houve retrocessos no que se referem às políticas de educação inclusiva. E, nesse sentido, notamos a necessidade de um maior empenho e compromisso por parte do poder

público, para assim, implementar políticas que partam do princípio da inclusão e não da segregação, que abarquem a formação de professores para as demandas inclusivas, que favoreça uma infraestrutura adequada e acessível dos espaços escolares e que garanta um currículo flexível para as demandas inclusivas, de maneira equitativa.

Nos atendo à formação de professores em uma perspectiva inclusiva a partir das discussões trazidas neste trabalho, principalmente a partir das narrativas dos professores, entendemos que essa formação precisa ser implicada como um caminho para lidar com as diferenças de modo geral, uma vez que abordamos aqui o conceito de inclusão em uma perspectiva que vai para além das demandas da educação especial, mas que engloba uma inclusão de todos, de modo geral.

De acordo com a análise das narrativas coletadas comprovamos que, na medida em que, os professores vão experienciando diversas situações frente as demandas da educação inclusiva os saberes vão sendo construídos, aqueles saberes que são construídos cotidianamente e coletivamente em sala de aula, no ambiente escolar, na prática. Isso, em busca de melhores práticas educativas por meio de um olhar para educação que possa se fazer cada vez mais inclusivo.

Nesse sentido, identificamos grande sobrecarga direcionada aos saberes da experiência e comprovamos, pois, que a construção dos saberes docentes perpassa a formação inicial e os conhecimentos teóricos, porém, é na prática que essa formação se consolida, na experiência e na troca delas que os professores vão, cada vez mais, adquirindo uma bagagem formativa para lidar com as especificidades que vão surgindo.

A concepção de inclusão apresentada pelos participantes agrega em alguns casos uma marca pessoal, outros agregam a marca profissional. Tivemos a oportunidade de identificar olhares e percepções que se diferem uns dos outros, uma vez que cada um possui uma vivência, uma construção histórica, uma bagagem educacional frente às demandas inclusivas, uns com mais experiências, outros com menos, mas todos com suas construções históricas e culturais. Marcas que se transformaram, para muitos, em uma missão, um propósito de educação: levar uma educação de qualidade para todos, independente das especificidades de cada um.

Assim, uma reflexão que fica é que nunca devemos nos esquecer de que somos todos seres em constrante construção e evolução, levados por muitos encontros, trocas e experiências cotidianas e que agregam muito a formação docente.

## REFERÊNCIAS

- AMORA, A.S. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.
- APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: Escola Menino Jesus. 2021.
- BALL, S.J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BATALLA, D.V. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v.19, n.1, p.77-89, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18411965005.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- BICUDO. M.A.V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17, de 03 de junho de 2001**. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) . Acesso em 15 de set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853compilado.htm). Acesso em: 01 Out. 2021.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. MEC. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 15 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.**

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência.** Brasília: 2007. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em : 21 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001** - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 10 de abr. 2021

BRASIL. **Resolução nº 27.** Programa Escola Acessível. Brasília: MEC.2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3450-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-27-de-2-de-junho-de-2011>. Acesso em 11 mai 2021.

CLANDININ, D.J.; CONELLY, F.M. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2002.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Person, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997. ISBN: 85-85428-07-04.

FREITAS, N. K. Políticas públicas e inclusão: análise e perspectivas educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.7, junho/2010, p. 25-34. Disponível em: [http://www.jpe.ufpr.br/n7\\_3.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n7_3.pdf). Acesso em 14 abr. 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./abr. 1995.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In.: MINAYO, M.C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, v.4, n.1, jan. -abr. 2018 p.186 – 201 Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/399/649>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun./2017. Brasília, DF. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em 17 fev. 2021.

MANTOAN, M.T.E.; SANTOS, M.T.T. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MARIANI, F.; MONTEIRO, F.M.de A. A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1 p. 109-134, jan./abr.2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Inclusão, integração e segregação de portadores de deficiência na política educacional brasileira**. Buenos Aires, Argentina: I Congresso Internacional de Integração Escolar de Crianças com Incapacidade de Frequentar a Escola Comum, 1998;

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras**. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 10 de abr. de 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, D.A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIÑA, A. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação

- inclusiva. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 17, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5570-revistainclusao7&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5570-revistainclusao7&Itemid=30192). Acesso em: 14 de abr. 2021.
- NÓVOA, A. Nota de Apresentação. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.) **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 9-15.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, Rio de Janeiro, n. 142, maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- NÓVOA, A.. Nota de Apresentação. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.) **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 9-15.
- PEDROSO, C. C. A. ; CAMPOS, J. A. P. P. ; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 1, p. 40-47, jan./abr. 2013.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In.: ARANTES, V.A **Inclusão Escolar**: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- REIS, M.B.F. **Política pública, diversidade e formação docente**: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.
- RIBEIRO JÚNIOR, J. **Introdução à fenomenologia**. Campinas: Edicamp, 2003.
- SANTOS, M, P. **A Inclusão e as Relações entre a Família e a Escola**. ESPAÇO – Informativo Técnico do INES, no. 11, jun/99, pp.40-43
- SANTOS, B.S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, I.R. **Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR**. 2016. 78fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2016.
- SANTOS, T. P.; REIS, M. B. F. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 10, n.2, p. 330-344, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835>. Acesso em 17 fev. 2021.
- SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologia**. Porto Alegre, n. 16, p.

20-45, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 11 de abr. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, C.E. **Políticas públicas**: o papel das políticas públicas. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. AATR-BA, 2002. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf). Acesso em: 11 abr. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VIANNA, N. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru: Edusc, 2008.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### I - QUESTÕES NORTEADORAS:

- ✓ Eixo 1: Formação humana e inclusão.
  1. Fale um pouco sobre a sua compreensão de inclusão de maneira geral.
  2. Já teve alguma experiência anterior à docência, até mesmo em sua vida pessoal com a inclusão? Se, sim, fale um pouco, e se você acredita se essa experiência te rendeu novos olhares/aprendizagens para educação inclusiva.
  
- ✓ Eixo 2: Formação docente inicial e os princípios de uma educação inclusiva
  1. Pensando na sua formação inicial, ela abordou de alguma forma a educação inclusiva?
  2. Você conhece as políticas públicas que amparam a educação inclusiva? Quais delas você conhece e como vê a aplicação dessas políticas na realidade escolar?
  3. Fale um pouco do que você entende por educação especial e Atendimento Educacional Especializado – AEE?
  4. Como você lida com as diferenças em sala de aula de modo geral, pensando para além do público-alvo da educação especial.
  
- ✓ Eixo 3: Formação docente continuada, práticas pedagógicas inclusivas e os desafios da inclusão
  1. Você possui alguma formação específica na área da educação especial e inclusão? Se sim, considera que ela contribuiu com a sua atuação em sala de aula?
  2. Comente um pouco de como você se sente quando recebe um aluno da inclusão em sua sala de aula. Quais são as primeiras práticas?
  3. Fale um pouco dos suportes pedagógicos que você recebe da instituição escolar e dos que você utiliza em sua prática pedagógica, como por exemplo o uso de tecnologias assistivas.
  4. Como você avalia a sua formação para as necessidades inclusivas?
  5. Como você avalia a atuação do Departamento de Inclusão da SME/Aparecida com relação a um apoio das práticas pedagógicas, com relação a formações para rede.
  
- ✓ Eixo 4: Experiências de angústia, dificuldades, superação no trabalho com a inclusão.
  1. Você tem alguma experiência que considera exitosa com relação ao seu trabalho com a inclusão para compartilhar?

2. E algum relato de angústia ou dificuldade que gostaria de compartilhar.
  3. Você acredita que a experiência já adquirida lhe proporcionou melhores práticas junto a inclusão? Comente um pouco.
  4. Após toda sua narrativa, o que você destaca como algo de mais importante nas atitudes/ações do professor regente para melhor promoção de prática inclusivas escolares.
- ✓ Eixo 5: Educação Inclusiva e os desafios com as aulas remotas em tempos de pandemia.
1. Você tem alguma experiência, seja de dificuldade, de superação ou algo positivo acerca da inclusão nesse processo de aulas remotas que estamos vivendo? Comente um pouco.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Formação docente na perspectiva da educação inclusiva: diálogos e discussões em pesquisa narrativa”. Meu nome é Juliana Candido Queroz, sou mestranda do programa de pós graduação Interdisciplina em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizada de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail [jullyana-cq@hotmail.com](mailto:jullyana-cq@hotmail.com), bem como no endereço Rua R4 Qd. 27 Jardim Ibirapuera – Aparecida de Goiânia – GO, CEP: 74960-610 e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 3519-8543 / (62) 992424485. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: das 8h às 12h e das 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: [cep@ueg.br](mailto:cep@ueg.br). O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são a mestranda Juliana Candido Queroz e a Orientadora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 15 minutos e a sua participação na pesquisa 1 hora.

### **Justificativa, objetivos e procedimentos:**

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade cada vez mais crescente em se promover discussões e investigações que busquem refletir a formação de professores sob a perspectiva da educação inclusiva e que respeite as diversidades dos alunos. As demandas da educação inclusiva, com destaque para educação especial é uma realidade nas escolas de educação básica, algo que merece grande atenção. Como professora efetiva da educação básica da rede municipal de Aparecida de Goiânia- GO desde o ano de 2014, e em atuação na educação especial desde o ano de 2017, tenho percebido a necessidade e urgência em ampliar as pesquisas em torno da educação especial, bem como em ouvir em meio a tais discussões, a experiência dos professores que lidam com as demandas da inclusão em seus contextos educacionais.

O objetivo desta pesquisa é analisar, a partir das histórias narradas por professores de educação básica, atuante no ensino fundamental I, como ocorre o processo formativo para construção de saberes frente à educação inclusiva; uma vez que a diversidade está cada vez mais presente no meio social escolar. A pesquisa vai em busca de entender as experiências dos professores diante da realidade com a educação especial, seu processo de formação e autoformação, as inquietações implicadas, bem como suas limitações.

Os procedimentos de coleta de dados de maneira oral, serão feitos através de questões gerativas elaboradas pelo pesquisador, uma vez que a pesquisa narrativa não utiliza de uma forma padronizada e engessada para coleta de dados, deste modo, o participante será levado de maneira livre a discorrer sobre os temas propostos, favorecendo assim o não condicionamento das respostas, e uma construção própria e natural dos acontecimentos e experiências de vida. O tempo dispensado para conversa com o pesquisador será em torno de uma (1) horas, podendo ser dividido em dois momentos, se caso o participante assim preferir. O momento da coleta dos dados será gravado pelo pesquisador para posterior transcrição.

- ( ) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
- ( ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

- ( ) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.
- ( ) Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

**Obs.:** Orientar o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

#### **Riscos e formas de minimizá-los:**

Os riscos relacionados à participação neste estudo são mínimos, de modo que ao dialogar com questões mais sensíveis e particulares do trabalho docente e de sua atuação, talvez possa sentir momentos de desconforto e constrangimento. Deste modo, o risco eminente é esse. Nesse sentido, informamos que, o participante não é obrigado a responder as perguntas, e caso sinta desconforto ao responder alguma questão proposta no decorrer das narrativas, será possível deixar de participar da pesquisa ou apenas não dialogar sobre a questão que lhe casou constrangimento, sem sofrer nenhum prejuízo.

#### **Assistência:**

Se você sentir qualquer desconforto lhe será assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na coleta das narrativas a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

### **Benefícios:**

Como está é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para os participantes. No entanto, como se trata de uma pesquisa de cunho acadêmico, o participante terá como benefícios a promoção da reflexão do seu fazer docente, possibilidade de uma resignificação de práticas pedagógicas, bem como da construção de um saber reflexivo a partir do olhar para suas próprias experiências de vida frente a educação inclusiva, contribuindo assim para um despertar formativo e para a valorização das discussões em favor de uma escola cada vez mais inclusiva.

### **Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

### **Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, como por exemplo, transporte e alimentação este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Desde já, comunicamos que você terá acesso aos resultados da pesquisa, obtendo posteriormente uma cópia da dissertação, produto final desta pesquisa.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos os seguintes contatos telefônicos: (62) 3519-8543 / (62) 992424485, bem como o e-mail: [jullyana-cq@hotmail.com](mailto:jullyana-cq@hotmail.com), dados da pesquisadora responsável.

### **Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável**

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido à sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

### **Declaração do(a) Participante**

Eu, ....., abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Juliana Candido Queros sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “Formação docente na perspectiva da educação inclusiva: diálogos e discussões em pesquisa narrativa”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Aparecida de Goiânia /GO,.....de.....de.....

---

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS PARTICIPANTES

### I – DADOS INSTITUCIONAIS

1. Escola: \_\_\_\_\_
2. Localização: \_\_\_\_\_

### II– IDENTIFICAÇÃO / PERFIL

1. Função: Professor regente (  ) Coordenador Pedagógico (  ) Diretor (  )
2. Vínculo empregatício na escola pública municipal: (  ) Contratado (  )  
Efetivo
3. Sexo: Masculino (  ) Feminino (  )
4. Faixa etária: 20 a 29 (  ) 30 a 39 (  ) 40 a 49 (  ) 50 a 60 (  ) Superior a 60 (  )
5. Possui alguma deficiência? Sim (  ) Não (  )  
5.1 Se sim, qual? \_\_\_\_\_
6. Há quanto tempo atua na educação básica? \_\_\_\_\_
7. Qual sua carga horária de trabalho total: 30 h (  ) 60 h (  ) Acima de 60 h (  ).
8. Além de atuar na rede municipal de Aparecida de Goiânia, você atua em outra rede de ensino em outro turno? Se sim, Qual? \_\_\_\_\_
9. Se você não atua em outra rede municipal, você atua como dobra na rede de Aparecida? Em qual função? \_\_\_\_\_
10. Já trabalhou como professora regente em uma sala de aula regular na qual havia alunos com deficiência? (  ) Sim (  ) Não.  
Se sim, quando? \_\_\_\_\_

### III – FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Graduação  
Nome do(s) curso(s): \_\_\_\_\_  
Universidade: \_\_\_\_\_  
Ano de conclusão: Década de 70 (  ) Década de 80 (  ) Década de 90 (  ) De 2000 à 2010 (  ) Após 2010 (  )

2. Pós-graduação *lato sensu* (ESPECIALIZAÇÃO)

Nome do(s) curso(s) e ano de conclusão:

---

---

---

3. Pós-graduação *stricto sensu* (MESTRADO OU DOUTORADO)

Nome do(s) curso(s) e ano de conclusão:

---

---

---

4. Formação continuada na área da Educação Inclusiva

Nome do(s) curso(s) e ano de conclusão:

---

---

---

**OBS:** Elencamos uma lista de grandes nomes retirados da literatura e desta lista retiramos os pseudônimos dos participantes.