



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Regiane Gomes Pamponet de Oliveira Campos

PERCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE
PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo na Rede
Municipal de Salvador

Salvador – BA

2020

Regiane Gomes Pamponet de Oliveira Campos

PERCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE
PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo na Rede
Municipal de Salvador

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Sheila de Quadros Uzêda

Salvador – BA

2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Campos, Regiane Gomes Pamponet de Oliveira.

Percepções acerca da formação permanente de professores na perspectiva inclusiva : um estudo na Rede Municipal de Salvador / Regiane Gomes Pamponet de Oliveira Campos. - 2020.

136 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Sheila de Quadros Uzêda.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Formação inicial do professor. 2. Formação continuada do professor. 3. Formação de gestores. 4. Educação especial. 5. Educação inclusiva. 6. Rede Municipal de Ensino - Salvador (BA). I. Bordas, Miguel Angel García. II. Uzêda, Sheila de Quadros. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 370.71 – 23. ed.

Regiane Gomes Pamponet de Oliveira Campos

PERCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo na Rede Municipal de Salvador

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Aprovada em 26 de novembro de 2020.

Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas (Orientador)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Sheila de Quadros Uzêda (Coorientadora)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Regiane da Silva Barbosa
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Carla da Hora Correia
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Dedico este trabalho, em especial, ao meu esposo Lucas; à minha família, meus pais e irmãos; e aos profissionais reflexivos da educação que estão sempre se reinventando e que se dedicam aos que estão em situação desfavorável à aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, sempre grata ao meu Deus, Pai, Salvador e Consolador. À Ele toda honra e glória! Aos meus pais e aos meus irmãos que sempre investiram e me incentivaram a aprender cada vez mais.

Ao meu esposo Lucas, que me incentivou, de todas as formas, a procurar ser uma profissional dedicada e a buscar contribuir na educação pública, pelo seu incentivo e auxílio desde a seleção ao ingresso no mestrado, estudando junto comigo, lendo os textos e me ajudando a compreender os conceitos mais complexos. Só ele e Deus sabem o quanto nos custou a conclusão deste estudo.

Aos meus orientadores: Prof. Dr. Miguel Bordas, por acreditar nessa pesquisa e em meu trabalho como coordenadora pedagógica, pelo conhecimento transmitido nos encontros de orientação, pela compreensão e empatia, demonstrando sua preocupação comigo e com meu esposo; Prof.^a Dr.^a Sheila Uzêda pelo carinho, cuidado e dedicação a essa pesquisa na leitura cuidadosa e paciente, pelos conselhos e sugestões valiosas. É muito pouco expressar com palavras a gratidão que tenho por sua disposição e contribuição a esta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Regiane Barbosa, pela disposição em me guiar por meio do Trabalho Individual Orientado, disciplina que resultou na produção de um capítulo da dissertação, pelas sugestões e orientações bem como por ser sempre muito amável e paciente.

À Prof.^a Dr.^a Patrícia da Hora, que, mesmo sem nos conhecermos pessoalmente, foi tão atenciosa e trouxe contribuições preciosas para a melhoria da qualidade da dissertação e sua disposição em fazer parte da banca de avaliação.

Aos colegas professores e coordenadores da Rede Municipal de Salvador que participaram e contribuíram diretamente na pesquisa. Sem o interesse e confiança em mim, não seria possível a realização deste trabalho.

Aos meus colegas da escola onde exerço a função de coordenadora pedagógica, os quais, mesmo sem saber, me motivaram a continuar na busca pelo conhecimento, com o desejo de melhorar a minha prática, a fim de desenvolver a minha formação como profissional da educação.

A esses, os meus mais sinceros agradecimentos.

“Dê instruções a um homem sábio e ele ainda será mais sábio, ensine um homem justo e ele aumentará o seu aprendizado”.

Provérbios 9.9

CAMPOS, Regiane Gomes Pamponet de Oliveira. **Percepções acerca da formação permanente de professores na perspectiva inclusiva**: um estudo na Rede Municipal de Salvador. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Esta dissertação objetivou compreender como acontece a formação continuada na perspectiva inclusiva dos professores e gestores que atuam em escolas municipais de Salvador. A questão que motivou essa pesquisa foi: De que maneira ocorre o processo formativo de professores e gestores, da Rede Municipal de Ensino de Salvador, para atuarem com estudantes público-alvo da Educação Especial numa perspectiva inclusiva? A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com 04 professores, 03 coordenadoras pedagógicas e a gestora da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade, setor que faz parte da Secretaria Municipal de Educação. A trajetória fenomenológica foi a adotada para a pesquisa, bem como para a análise dos dados. A partir das entrevistas, foi possível identificar as unidades de significado que surgiram, que foram: formação inicial, formação continuada e saberes profissionais e experienciais. Na formação inicial dos docentes, metade deles cursaram a disciplina Educação Especial, mas afirmaram que a disciplina não foi relevante para suas práticas; a outra metade não teve, no currículo obrigatório de seus cursos, nenhuma disciplina nessa área. Em relação à formação continuada, todos os participantes fizeram cursos de pós-graduação, o que demonstra o interesse pela qualificação profissional. Porém, nem todos os cursos são voltados para a prática na função que exercem. Foi constatado que as formações em serviço oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação não são acessíveis a todos os profissionais que atuam em escolas municipais de Salvador, tanto professores quanto coordenadores. Por meio dos relatos, foi identificado que há trocas de conhecimento e experiências, contudo os professores não têm conhecimento sobre o papel que o coordenador pedagógico pode exercer para a formação docente. Foi possível constatar que há a necessidade de formação com toda a equipe pedagógica, a qual deve acontecer regularmente. As formações colaborativas poderiam ocorrer no ambiente escolar, no entanto, o espaço físico, nas escolas municipais de Salvador, é, em sua maioria, impróprio e há a dificuldade em ajustar horários disponíveis para reunir todo o grupo de professores. Pelos relatos dos sujeitos da pesquisa, é possível perceber que a formação inicial, continuada e em serviço têm sido insuficientes para a melhoria das práticas pedagógicas para ensino dos alunos na perspectiva da inclusão educacional.

Palavras-chave: Formação inicial; Formação continuada de professores e gestores; Inclusão; Rede municipal de Salvador.

CAMPOS, Regiane Gomes Pamponet de Oliveira. **Perceptions about teachers permanent formation in an inclusive perspective: a study in the Municipal Network of Salvador.** 2020. 136 p. Dissertation (Master in Education) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

This dissertation aimed to understand how continuing education takes place in the inclusive perspective of teachers and managers who work in municipal schools in Salvador. The question that motivated this research was: How does the formative process of teachers and managers of the Municipal Education Network of Salvador occur, to work with students targeting Special Education in an inclusive perspective? Data collection was carried out through semi-structured interviews with 04 teachers, 03 pedagogical coordinators and the manager of Coordination of Educational Inclusion and Transversality, a sector that is part of the Municipal Department of Education. The phenomenological trajectory was adopted for research, as well as for data analysis. From the interviews, it was possible to identify the units of meaning that emerged, which were: initial training, continuing training and professional and experiential knowledge. In the initial training of teachers, half of them took the Special Education discipline, but stated that the discipline was not relevant to their practices; the other half did not have any discipline in this area in the mandatory curriculum of their courses. In relation to continuing education, all participants took postgraduate courses, which shows their interest in professional qualification. However, not all courses are geared to practice in their role. It was found that the in-service training offered by the Municipal Department of Education is not accessible to all professionals working in municipal schools in Salvador, both teachers and coordinators. Through the reports, it was identified that there are exchanges of knowledge and experiences, however teachers are not aware of the role that the pedagogical coordinator can play in teacher training. It was possible to verify that there is a need for training with the entire pedagogical team, which should happen regularly. The collaborative training could take place in the school environment, however, the physical space, in the municipal schools of Salvador, is, in its majority, inappropriate and there is a difficulty in adjusting available times to gather the entire group of teachers. From the reports of the research subjects, it is possible to perceive that the initial, continuing and in-service training has been insufficient to improve the pedagogical practices for teaching students from the perspective of educational inclusion.

Keywords: Initial training; Continuous training of teachers and managers; Inclusion; Municipal network of Salvador.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recorte da Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação.....	35
Figura 2 - Rede Municipal de Educação.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trajetória Fenomenológica.....	25
Quadro 2 - Passos do Pesquisador na Trajetória Fenomenológica.....	29
Quadro 3 - Rigor Científico e Rigor Interno	30
Quadro 4 - Perfil dos(as) Entrevistados.....	32
Quadro 5 - Unidades de Significado.....	80
Quadro 6 - Caracterização dos(as) Participantes	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AC – Atividade Complementar
ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AH – Altas Habilidades
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATPC – Atividade De Trabalho Pedagógico Coletivo
CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
CIET – Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade
CNE – Conselho Nacional de Educação
EE – Educação Especial
GRE – Gerência Regional de Escolas
IBC – Instituto Benjamin Constant
IESP – Instituto Educacional São Paulo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério de Educação e Cultura
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
PCD – Pessoa com Deficiência
PDI – Plano de Desenvolvimento Individual
PEI – Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP – Projeto Político Pedagógico
RMES – Rede Municipal de Ensino de Salvador
SD – Superdotação

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala De Recursos Multifuncionais

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

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

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	22
2.1	Características da Pesquisa.....	22
2.2	A Trajetória Fenomenológica	23
2.3	Estratégias Utilizadas na Obtenção dos Dados.....	31
2.4	Sujeito Colaborador	32
2.5	O Contexto Pesquisado: a rede municipal	34
2.6	Análise dos Dados	38
3	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	40
3.1	Os Primórdios da Educação Especial no Brasil.....	40
3.2	A Inclusão Social e Escolar na Atualidade	48
4	FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E GESTORES.....	58
4.1	Formação Docente na Perspectiva da Inclusão Educacional	61
4.2	Aspectos Históricos e Legais da Formação dos Profissionais da Educação	69
4.3	Atuação dos Gestores na Formação Docente para a Inclusão Escolar	72
4.3.1	O Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Salvador	74
5	PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES SOBRE FORMAÇÃO E INCLUSÃO	79
5.1	Unidade de Significado I: Formação Inicial	83
5.2	Unidade de Significado II: Saberes Profissionais e Experienciais	88
5.2.1	Formação Colaborativa	90
5.3	Unidade de Significado III: Formação Permanente para a Inclusão	96
5.3.1	Lacunas nos Cursos de Formação Docente para a Inclusão	99
5.3.2	A Formação dos Gestores Escolares e o Seu Papel na Formação do Professor	102
5.3.3	Sugestões para a Efetivação da Inclusão nas Escolas	107
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	128
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Dirigido aos Gestores Escolares.....	130

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Dirigido aos Professores (as) de Classes Regulares.....	131
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Dirigido a(o) Gestor(a) Administrativo da Secretaria de Educação	132
Anexo 1 – Ficha de Pacto com a Família.....	133
Anexo 2 – Plano de Desenvolvimento Individualizado	135

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada para o ensino de alunos com deficiência nas escolas regulares tem sido muito discutida na atualidade. Para além do direito ao acesso e à permanência na educação básica e superior, garantido pelas políticas públicas, faz-se necessária a busca pelo ensino adequado e adaptado às necessidades do aluno, a fim de assegurar a qualidade do processo educacional.

Para tanto, o professor das classes regulares precisa estar consciente do seu papel na aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial (PAEE) e procurar conhecer técnicas e métodos que o auxiliem no ensino. O estudante PAEE, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Em qualquer profissão, para a melhoria na atuação profissional, a formação deve ser permanente (IMBERNÓN, 2009). Todo profissional precisa estar atualizado para garantir o bom desempenho de suas funções. Ao ensinar um aluno com deficiência, o professor depara-se com vários desafios, por exemplo, a adequação ou a criação de uma proposta de ensino que seja apropriada às possibilidades e necessidades de aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário investir na própria formação, pois os desafios na educação sempre existirão e os docentes precisam acompanhar as transformações pelas quais a educação passa.

Do ponto de vista de Veltrone e Mendes (2007), o sucesso da inclusão escolar depende, em grande parte, do trabalho pedagógico existente nas classes regulares. Tais autores defendem que o professor deve ser qualificado para responder às necessidades diferenciadas de seus alunos e propor situações de ensino que sejam satisfatórias para todos. Para isso, uma das ações necessárias é investir na qualificação profissional.

Pimentel (2016) assevera que precisa haver investimento voltado para a modificação de práticas, de maneira que ocorra o desenvolvimento da práxis social e pedagógica comprometida com a transformação do espaço escolar. E, para que ocorram modificações, precisa haver mudanças no âmbito político, social e pedagógico com investimento do poder executivo assim como das universidades

que formam profissionais para atuarem nas escolas em prol da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Com o propósito de discutir a formação docente na rede municipal de Salvador, a presente pesquisa parte do pressuposto de que a formação contínua contribui para a diversificação das práticas pedagógicas para o planejamento do ensino adequado aos alunos PAEE. Para tanto, é essencial abordar o processo de desenvolvimento profissional de docentes que acontece no âmbito escolar e na rede municipal e o papel dos gestores pedagógicos, os quais podem contribuir na formação dentro do espaço escolar.

A motivação para a realização desta pesquisa está relacionada ao meu interesse pela educação inclusiva que surgiu na graduação em Pedagogia. Ao perceber que o desafio de ensinar alunos PAEE era uma possibilidade real, eu imaginava que, como futura professora da educação básica, tinha que buscar aprendizagens que contribuíssem para a minha prática profissional. Foi com esse pensamento que realizei o trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia com o título “A escolarização de alunos com autismo”. Para a realização da referida pesquisa, visitei uma escola privada, conhecida por ser inclusiva, e um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no atendimento de alunos com autismo. Os alunos, dessa instituição, estavam matriculados em escolas regulares e no turno oposto algumas vezes na semana, recebiam atendimento educacional especializado, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada um.

Depois de concluído o curso de Pedagogia, já atuando como professora, surgiu o desafio de ensinar alunos que necessitavam de atenção diferenciada, como um aluno com deficiência intelectual e outro aluno com o diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Apesar de os estudantes com TDAH não serem considerados PAEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) classifica como transtorno funcional específico, estabelecendo que a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando os profissionais para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Ao ingressar na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, na função de coordenadora pedagógica, os desafios tornaram-se outros: auxiliar e acompanhar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na escola, em especial com os

alunos com deficiência. Também é papel do coordenador contribuir para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem (SALVADOR, 2012).

Vale ressaltar que, a cada ano, aumenta o número de matrículas de alunos considerados público-alvo da Educação Especial e, que estes, em sua maioria, ingressaram na Rede Pública. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, na cidade de Salvador, a maior parte dos estudantes com até 14 anos matriculados na Educação Especial (classes comuns e classes exclusivas), no ano de 2018, frequentaram a rede pública. O que representa um total de 5.256 alunos, enquanto na rede privada havia 1.331 alunos. No território brasileiro, houve um aumento de matrículas em comparação aos anos de 2014 e 2018 representando um aumento de 33% (INEP, 2019).

Com o aumento de matrículas e o número de alunos PAEE crescendo a cada ano, maiores são os desafios enfrentados nas escolas, considerando que há barreiras a serem superadas para a garantia da inclusão educacional. Barreiras que vão desde modificações arquitetônicas necessárias para a acessibilidade até as que se referem a atitudes, as quais podem ser dirimidas com a formação permanente de professores.

Para conhecer as pesquisas atuais na área de formação permanente e inclusão educacional de redes de ensino, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e feito um mapeamento entre os anos de 2014 e 2019 com os seguintes descritores: *formação continuada; formação docente; inclusão; educação especial; formação de professores e gestores*.

Ao procurar pelo descritor *formação continuada docente* foram encontradas 865 pesquisas de Mestrado, 372 de Mestrado Profissional e 299 de doutorado. Ao acrescentar a esse descritor o termo educação especial, o número de pesquisas caíram para apenas 01 de Mestrado e 01 de Doutorado, que são: Dudar (2017) pesquisa sobre as concepções de professores da educação infantil acerca da inclusão escolar; Simao (2017) pesquisa as experiências formativas de professores de AEE no município de Joinville (SC), de acordo com o que é apresentado nos respectivos resumos.

Com o acréscimo do descritor *formação continuada de professores e gestores* foi encontrada apenas 01 dissertação de Mestrado no ano de 2017. Essa pesquisa

envolveu professores de classes regulares, professores do AEE e gestores de uma escola, realizada por Lacerda (2017).

Ao realizar uma busca para o descritor *formação docente*, foram encontradas 2.332 pesquisas de Mestrado, 1.060 de Mestrado Profissional e 1.042 de Doutorado. Ao refinar a busca acrescentando o termo *inclusão*, foram encontradas apenas 07 pesquisas, sendo 06 delas na área de Educação, das quais 04 pesquisas de Mestrado, 01 de Mestrado profissional e 01 de Doutorado.

Após leitura dos títulos e dos resumos, foram categorizados os enfoques das pesquisas. Os temas se relacionam a práticas e formação docente na área de surdez e ensino de Libras (SILVA, (2014), CUNHA, (2014), MORAES, (2017), NORONHA, (2017)) formação e práticas inclusivas de professores iniciantes (PEZZI, 2017); e subjetivações da atuação docente na inclusão de alunos com deficiência (CARDOSO, 2017).

Todas as pesquisas deram ênfase à formação continuada de professores e à necessidade de envolvimento de todos os atores relacionados à inclusão escolar. Foram realizadas em escolas públicas, sendo 05 em escolas da rede municipal e 01 na rede estadual. Em relação a regiões do Brasil onde aconteceram as pesquisas, 04 no Sudeste, 01 no Sul e 01 no Norte do país.

Assim, podemos perceber que existe uma necessidade de ampliar o número de pesquisas no Brasil e, mais especificamente, na região Nordeste, em especial sobre o tema de formação de professores e gestores que atuam em redes públicas municipais e que abordem a formação inicial e continuada dos profissionais, tanto no âmbito do cotidiano das escolas regulares quanto no âmbito da rede municipal. Há uma lacuna em relação a pesquisas que analisem a situação da rede municipal de Salvador (BA), as especificidades dos professores e o tempo destinado à reflexão sobre a prática no espaço escolar com todos os envolvidos no processo de inclusão educacional.

Com o propósito de compreender a formação dos educadores das escolas regulares no âmbito da rede municipal, esta pesquisa buscou responder a seguinte questão:

- De que maneira ocorre o processo formativo de professores e gestores, da Rede Municipal de Ensino de Salvador, para atuarem com estudantes público-alvo da Educação Especial numa perspectiva inclusiva?

Para tentar responder esta pergunta, buscou-se como objetivo geral:

- Compreender de que maneira a formação continuada de professores e gestores da Rede Municipal de Ensino de Salvador vem acontecendo para o favorecimento do processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial.

E como objetivos específicos:

- Analisar o processo formativo de gestores e professores de classe regular, objetivando apontar caminhos e possibilidades para uma inclusão efetiva nas escolas municipais de Salvador.
- Discutir o papel e atuação de professores e gestores no espaço escolar para contribuir com práticas inclusivas.
- Identificar as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação – SMED para a formação de profissionais da Educação.

Para alcançar os objetivos propostos, foi necessário entrevistar professores e gestores que atuam em escolas da rede municipal. A abordagem da pesquisa escolhida foi a trajetória fenomenológica. Foram selecionados quatro professores de uma escola em um bairro da periferia de Salvador, três coordenadoras pedagógicas de diferentes escolas municipais e a gestora da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade, órgão da SMED responsável por promover formação, acompanhamento do trabalho realizado nas escolas e fornecimento de materiais pedagógicos. Os critérios para a escolha dos participantes foram: a facilidade de acesso aos profissionais, por conhecê-los previamente, e a adesão à pesquisa como voluntários.

Ao tomar conhecimento sobre o tipo de pesquisa a ser realizada, os participantes se dispuseram a contribuir. Marcados o dia e a hora em que a entrevista aconteceria, foi feita uma pequena explanação dos objetivos da pesquisa e do tema. As entrevistas com os professores aconteceram de forma presencial, no espaço escolar, com utilização de gravador. As entrevistas com os gestores pedagógicos aconteceram de forma parecida, no entanto, pela dificuldade em

encontrar horário disponível para isso, foi possível realizar as entrevistas por telefone, as quais também foram gravadas.

Este capítulo teve a intenção de expor de forma sucinta e geral o tema proposto, formação permanente de professores da rede municipal de Salvador, a justificativa e meu interesse pelo tema, além da questão norteadora, os objetivos e o desenho da pesquisa.

O segundo capítulo intitulado “Aspectos Metodológicos” apresenta a trajetória, as etapas, o método utilizado para alcançar os objetivos, bem como a caracterização da rede municipal e dos participantes que são os atores da pesquisa. As principais referências que embasam a trajetória fenomenológica da pesquisa são Bicudo (1994, 2003, 2011); Martins e Bicudo (2006) e Graças (2000). Para definição do tipo de pesquisa e instrumentos, foram utilizados Yin (2016) e Macedo (2004).

O terceiro capítulo “Educação Inclusiva no Brasil” apresenta a parte histórica da Educação Especial e da formação de professores, assim como seus aspectos legais. Utilizamos como principais autores Jannuzzi (2017), Mazzotta (2011), Figueira (2017) e Capellini e Mendes (2006).

O quarto capítulo intitulado “Formação Permanente de Professores” trata da formação de professores e gestores. A pesquisa utiliza, como referencial teórico na área de formação continuada e permanente, os autores Imbernón (2009, 2010), Gatti (2016), Tardif (2014) e Nóvoa (2002, 2006). Para a formação continuada na perspectiva da inclusão, são citados os autores Ferreira (2006), Freitas (2006), Skliar (2006), Mendes (2010), Garcia (2013), dentre outros.

O quinto capítulo “Percepções dos Professores e Gestores sobre Formação e Inclusão” apresenta a análise da pesquisa, a caracterização dos participantes e o referencial metodológico adotado, a Fenomenologia para a trajetória e hermenêutica da pesquisa. Utilizamos Unidades de Significado (BICUDO, 2011) como meio de organizar os conceitos que apareceram nas falas dos entrevistados, facilitando assim, a compreensão dos relatos. Para fundamentação teórica, são utilizados como principais autores: Bicudo (2011); Graças (2000); Tardif (2014); Imbernón (2009, 2010); Libâneo (2015); Guarnieri (2015); Martins e Pimentel (2009); Sasaki (2009), Skliar (2006), Ferreira (2006) dentre outros, além de documentos legais.

Os resultados, organizados no capítulo 6, apontaram que tanto os professores quanto as coordenadoras pedagógicas reconhecem a importância da formação

continuada e o reflexo desta nas práticas pedagógicas. Entretanto, a partir dos relatos foi possível constatar que há a necessidade de formação dos profissionais com foco na inclusão, o que foi evidenciado através dos termos utilizados por estes ao referir alunos PAEE com termos não mais utilizados. Além disso, muitos profissionais demonstraram não ter a oportunidade de participar de formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e a dificuldade em haver compartilhamento de conhecimento e trocas de experiências entre os educadores no mesmo espaço escolar.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

“Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos, mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho” (C.S. LEWIS).

Este capítulo tem o propósito de apresentar a natureza da pesquisa e suas características bem como a justificativa para a abordagem da escolha pela Fenomenologia como trajetória metodológica.

2.1 Características da Pesquisa

O objetivo de pesquisar é investigar um problema, buscar respostas e divulgar um conhecimento adquirido por meio de análise dos dados obtidos e contribuir para a ampliação das discussões sobre determinado tema. A intenção primordial deve ser, no caso das pesquisas educacionais, a de colaborar com a melhoria da qualidade da educação.

Com essa intenção, pretendeu-se adotar todos os procedimentos necessários para a obtenção do rigor do estudo. Quanto à sua caracterização, a pesquisa tem a natureza qualitativa a qual, conforme Yin (2016), é um campo multifacetado de investigação, apontado por diferentes orientações metodológicas. Inclusive, segundo o autor, praticamente toda circunstância da vida humana pode se tornar um estudo qualitativo.

Essa abordagem de pesquisa permite estudos aprofundados com variedade de tópicos simples e do cotidiano, oferece liberdade na seleção de temas de interesse e representa opiniões e perspectivas dos participantes de um estudo, uma vez que captura os eventos e ideias que descendem da pesquisa qualitativa e compõe os significados advindos dos acontecimentos da vida real na perspectiva das pessoas que os experienciam (YIN, 2016).

A pesquisa de natureza qualitativa busca compreensão a partir de dados qualificáveis, permite a realização de estudos de tópicos variados e oferece maior liberdade na seleção de temas, ao contrário de outros métodos de pesquisa que tendem a ser mais limitados. Uma de suas características é a de representar opiniões e perspectiva das pessoas, o que a difere também de outros tipos (YIN, 2016).

Os relatos fornecidos representam os significados dados a fatos da vida real vivenciados pelos sujeitos na perspectiva destes e não a partir de pressuposições dos pesquisadores. Dentro desse propósito, o presente estudo busca compreender como acontecem a formação inicial, continuada e em serviço e de que forma essas formações impactam na prática centrada na inclusão.

Nesse sentido, esta pesquisa se caracteriza como educacional. Para Gatti (2002), uma pesquisa é educacional desde que o ponto de partida e de chegada sejam o ato de educar e o percurso é para buscar uma maior compreensão das funções, dos contextos e consequências do ato de educar e ser educado.

Optamos por utilizar a trajetória fenomenológica nesta pesquisa. De acordo com De Castro e Gomes (2011, p. 108):

A fenomenologia não é mais uma novidade e tampouco pode ser reduzida às preocupações humanas e existenciais. Constitui-se um modo original de reflexão epistemológica que depois levará à revisão das práticas científicas em geral.

Tem sido bastante utilizada nas pesquisas educacionais, segundo De Castro e Gomes (2011), e acreditam que há uma tendência em aumentar o número de estudos utilizando essa abordagem. Provavelmente, por estar sendo mais divulgada no meio acadêmico.

A pesquisa que utiliza os estudos fenomenológicos e análises hermenêuticas busca capturar a singularidade dos eventos, mas considera também os contextos políticos, históricos e socioculturais, não apenas dos eventos estudados. Esses tipos de estudos resistem às categorias, aos conceitos e driblam generalizações a fim de evitar distorcer o foco no que há de singularidade nos eventos (YIN, 2016) e tem o objetivo de descobrir fatos e causas, ao buscar a essência dos sujeitos envolvidos na pesquisa (BUFFON; MARTINS; NEVES, 2017).

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores das escolas municipais de Salvador (BA). Será descrita mais detalhadamente nos itens a seguir.

2.2 A Trajetória Fenomenológica

Nesta abordagem metodológica, o ponto de partida e de chegada é também a experiência vivida, pois, como dito anteriormente, utilizamos como procedimento metodológico de pesquisa a trajetória fenomenológica. Segundo Bicudo (1994), fenomenologia significa o *discurso* sobre aquilo que se mostra. O que se mostra é o *fenômeno*, o qual é manifestado de forma consciente e, a Fenomenologia busca compreender e interpretar os sentidos e os significados destes fenômenos.

O *discurso* é algo inteligível, o que se evidencia por meio da linguagem nos atos intencionais do movimento de pensar, o mundo focado e interrogado por aquele que pergunta. A interrogação acontece no contexto do mundo humano, uma vez que sujeito e objeto não são separados, o ser é sempre *ser-no-mundo* (MARTINS; BICUDO, 2006). Quer dizer que o sujeito é um ser mundano, se constitui e é constituído pelas suas relações e interações com o mundo à sua volta.

Parte-se de uma interrogação relacionada ao entorno do fenômeno e, para isso, no discurso do sujeito sobre sua experiência é que o pesquisador se aproxima do fenômeno. Desse modo, o investigador precisa sempre voltar à interrogação que move a pesquisa.

A Fenomenologia trabalha com uma concepção de linguagem que solicita uma interpretação, pois sintetiza de forma unívoca o percebido, compreendido, interpretado pelo próprio pesquisador, trazendo a complexidade da relação do signo sentido, significado no contexto histórico-cultural dos sujeitos. Para Bicudo (2011, p.47), “sabendo que a linguagem é polissêmica, o procedimento hermenêutico mostra-se significativo na busca do entendimento daquele constructo”.

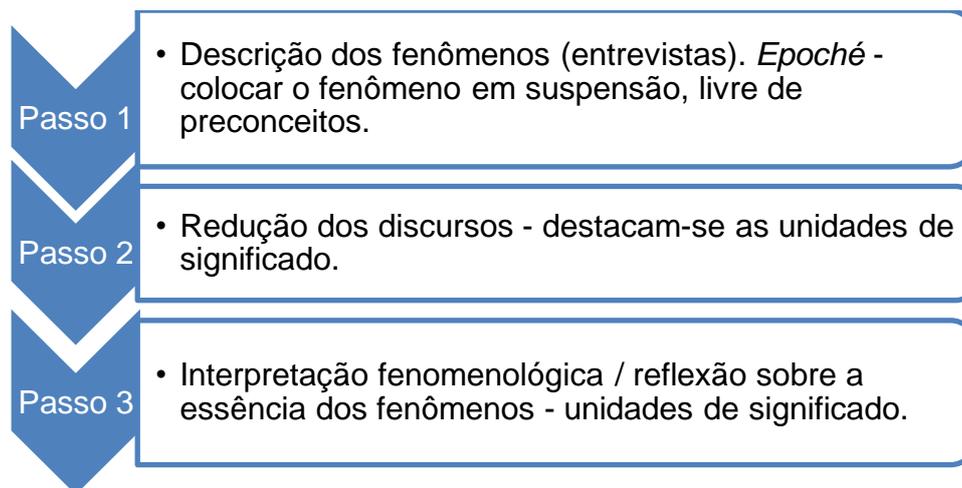
Significa dizer que a linguagem produz variados sentidos expressos por diversos sujeitos e, por isso, torna-se significativa na busca da compreensão do constructo da pesquisa.

Segundo Morin (1991, p.145): “A linguagem é uma máquina que põe (é posta) em atividade os (pelos) paradigmas, categorias, esquemas, modelos de pensar próprios de cada cultura, e engrena, portanto, na máquina cultural”. Esclarece o autor que a linguagem possui vida, essência no sentido, é necessária à organização de qualquer sociedade e a linguagem natural é cultural. As pessoas expressam, por meio da fala, as suas vivências e o que consideram importante, por isso, a linguagem é bastante relevante na pesquisa com foco fenomenológico.

Como trajetória de pesquisa, a fenomenologia é uma forma radical de pensar e sempre está contextualizada, isso quer dizer que, “ela parte, necessariamente, de caminhos conhecidos de efetuarem-se as práticas sociais e de realizarem-se as ações, desafiando pressupostos aceitos e buscando estabelecer uma nova perspectiva para compreender o fenômeno” (MARTINS; BICUDO, 2006, p. 18).

Com o intuito de facilitar a compreensão sobre a trajetória fenomenológica, a figura abaixo, mostra os momentos da pesquisa com a descrição de cada passo a seguir.

Quadro 1 - Trajetória Fenomenológica



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação com base em Bicudo (2011).

Primeiro Passo – Descrição dos fenômenos: A primeira atitude na investigação é contornar as *pré-definições* e *pré-conceitos* sobre o dado obtido, ou seja, recorrer à *epochè*, colocar em suspensão ou ruptura a atitude explicativa natural para chegar a uma forma de análise hermenêutica com base nos sentidos e significados das palavras destacando-o dos demais copresentes ao campo da percepção do pesquisador.

Proceder fenomenologicamente é adotar a postura de desvencilhar-se de preconceitos para que não haja interferência na interpretação dos resultados. Consiste em grande esforço do pesquisador, sabendo que a sua relação com o objeto é intersubjetiva e ao mesmo tempo, tentar enxergar pela ótica do outro e buscar compreender o que está sendo transmitido (BICUDO, 2011).

Por isso, adotar essa postura é um grande desafio para o pesquisador ao trabalhar com os sentidos e significados que vão se constituindo e se mostrando em diferentes modos, na perspectiva do olhar e das respectivas expressões da linguagem. O objetivo primordial é a investigação direta e a descrição de fenômenos da experiência consciente sem a teoria para explicá-la e livre de pressupostos e preconceitos (BICUDO, 2011).

Ou seja, a descrição dos fenômenos é dada a partir das entrevistas e interpretações dos relatos, mas exige uma postura do investigador, o qual, ao dirigir-se ao fenômeno da experiência, procura vê-lo na forma como se apresenta. Buscar *ir-à-coisa-mesma*, como ela se dá à experiência do olhar do pesquisador, segundo Martins e Bicudo (2006).

Em síntese, na trajetória fenomenológica, o pesquisador busca ir além do mundo das aparências e dos conhecimentos teóricos para se aproximar das vivências humanas sob novos olhares a fim de apreendê-la sem explicações causais, teorias e generalizações. Tenta compreender a experiência humana no aspecto subjetivo que é revelado quando se interroga sobre ela. É um movimento que tenta compreender e interpretar o fenômeno descrito (GRAÇAS, 2000).

O passo da descrição, segundo Bicudo (2011), são os atos da consciência. Deve-se atentar para o visto, o sentido, o relato da experiência vivida pelo sujeito sem avaliações ou interpretações.

Ao procurar dados significativos que se mostrem de acordo com a interrogação e a perspectiva de pesquisa assumida, buscam-se sujeitos significativos que possam revelar suas experiências vividas em seu cotidiano/contexto e buscam-se textos e obras de autores significativos que de maneira mediada digam do perguntado. Ao expor a compreensão sobre determinado tema, o sujeito mostra seus atos intencionais inteligíveis expressos por meio da linguagem e o pesquisador preocupa-se em compreendê-lo. Isso se dá de maneira consciente, com intencionalidade, que é a questão central da Fenomenologia (BICUDO, 2011).

Na entrevista fenomenológica há poucas interrupções, porém os docentes, às vezes, sentem dificuldades em se expressar. Nesse caso, fazem-se perguntas de conexão para não interferir ou influenciar nas respostas dos sujeitos (BUFFON; MARTINS; NEVES, 2017).

Este é um dos motivos para a escolha da entrevista semiestruturada. Nessa pesquisa, optamos por utilizar este tipo de entrevista para obtenção de dados por intermédio de relatos de professores e gestores da experiência vivida acerca do fenômeno formação permanente.

Um estudo fenomenológico, apesar de querer evitar métodos predeterminados de pesquisa com procedimentos fixos, pode adotar os mesmos tipos de instrumentos de coleta de dados utilizados em estudos não fenomenológicos como obter descrições experienciais de pessoas-chave recorrendo a entrevista, observação e coleta de informações por meio de fontes como diários e jornais (YIN, 2016).

As narrativas são importantes instrumentos de pesquisa e, portanto, são utilizadas com o objetivo de perceber as vivências profissionais, acadêmicas e o significado ou a concepção que os entrevistados possuem.

Com a obtenção de dados, mediante entrevistas, chega-se à descrição do fenômeno evidenciando a realidade. Essa realidade, na visão de De Castro e Gomes (2011), é o que é compreendido e interpretado na perspectiva do investigado. Portanto, não é uma realidade única, mas relacionada às interpretações e comunicações. Considera-se, então, a interpretação individual na visão de cada investigado e o pesquisador, de acordo com essa abordagem, deve se atentar que a fenomenologia: “[...] é primordialmente um instrumento de análise lógica e de confronto à realidade, uma persistente desconfiança sobre o que está posto” (DE CASTRO; GOMES, 2011, p.159).

Após leitura exaustiva das entrevistas, surgem as unidades de significado, de acordo com a percepção do pesquisador. Chega-se assim, ao final da descrição.

Segundo Passo – Redução: No momento da redução, ocorre a descrição do visto e observado, selecionando as partes da descrição, a essência do fenômeno, denominados de unidades significativas que são as partes consideradas como essencial, básico, característico (BICUDO, 2011). Por meio da redução fenomenológica, é possível chegar à compreensão do problema de pesquisa. As unidades de significado que foram pensadas no momento da descrição, são destacadas com as convergências dos relatos.

Terceiro passo – Interpretação fenomenológica: No momento da compreensão, a interpretação fenomenológica ocorre ao desvendar as unidades

significativas e criar um momento reflexivo sobre a essência. Ocorre da seguinte maneira: o passo da análise hermenêutica de textos é feito ao focar palavras e sentenças relevantes para a compreensão dentro do contexto interno e externo ao texto, descrito em linguagem proposital. Destaca-se assim, as unidades de significado. Com a apropriação do desvendado, chega-se à essência do fenômeno interrogado e culmina na interpretação fenomenológica (BICUDO, 2011).

As unidades de significado são palavras ou sentenças que chamam a atenção, que respondem de forma significativa a interrogação formulada e que são destacadas no texto. Busca a origem das palavras, ou seja, sua etimologia, focando também o seu sentido na totalidade e os possíveis significados no contexto em que aparecem. A busca da etimologia das palavras é feita porque “é importante para abrir-nos às formas originais dos termos de que nos valem em nosso cotidiano sem nos darmos conta dos laços que interligam sentidos e significados de experiências vividas importantes ao modo de ser do homem” (BICUDO, 2011, p.49).

As unidades de significado podem ser agrupadas em razão da semelhança das respostas, que serão interpretadas e sintetizadas, se necessário. Os discursos são reunidos em afirmações que são convergentes, mas sem desconsiderar as unidades significativas. Dessa forma, chega-se à compreensão fenomenológica.

Por fim, após concluir a análise nomotética, ou seja, a atitude reflexiva do pesquisador ao destacar os achados individuais para uma visão mais geral, conclui-se com a construção final de resultados com embasamento.

A procura pelo conteúdo significativo deve ocorrer selecionando nos relatos que parecem conduzir o essencial as experiências dos depoentes, mediante leituras sucessivas buscando um olhar sensível para as significações existenciais do fenômeno que se busca compreender. Com essa atitude, o pesquisador:

Aos poucos, ele vai identificando partes que na relação com o todo, trazem sentido ao seu mundo vida; surgindo, daí, de forma espontânea, as unidades de significado que revelam o pensar da pessoa pesquisada sobre a experiência vivida. Começa-se, então, a redução fenomenológica, tendo sempre como referencial a questão norteadora da investigação (GRAÇAS, 2000, p.31)

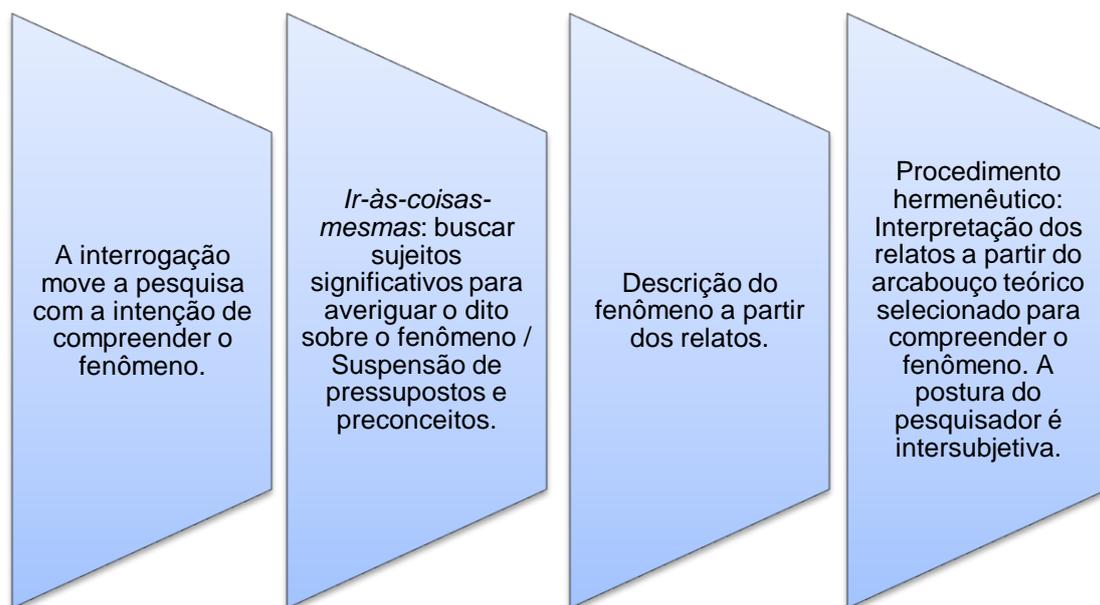
A fenomenologia tem sido utilizada como recurso metodológico privilegiado para o estudo de vivências subjetivas. Em relação ao seu caráter, De Castro e Gomes (2011, p. 160) explicam:

Na verdade, a atitude exploratória e compreensiva da fenomenologia tornou-se referência para os métodos qualitativos em geral, mas o método se caracteriza pela técnica da redução fenomenológica e pela explicitação da suspensão de juízos. Embora tal condição seja reafirmada continuamente, é o esclarecimento e transparência desse recurso que fortalecerá a análise e cumprirá as exigências de transparência e rigor. É a clareza da redução que elucidará o inesperado, a surpresa, o novo da interpretação, permitindo a replicação e novas descobertas. Essa condição certamente é uma meta que preocupa e desafia aos praticantes do método.

Dessa forma, o pesquisador pode esclarecer a sua forma de interpretação do fenômeno de estudo. Assim, faz-se necessário questionar o sentido ético da orientação e do direcionamento da mediação entre o fenômeno e o significado atribuído pelo pesquisador.

Para compreender melhor a postura do pesquisador, o quadro a seguir, mostra de forma resumida a trajetória fenomenológica na pesquisa.

Quadro 2 - Passos do Pesquisador na Trajetória Fenomenológica



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bicudo (2011).

Na busca de olhar o fenômeno e de como obter dados significativos é que a pergunta que move a investigação retorna à tona. O pesquisador deve sempre retomar ao início para não perder de vista os objetivos, o que se pretende saber. Ademais, deve redefinir as possibilidades de evidenciar um fenômeno baseado nos

limites dos relatos experienciais aos quais teve acesso (VAN MANEN, 1990 *apud* DE CASTRO e GOMES, 2011)

O rigor epistemológico nas pesquisas que utilizam o método fenomenológico se conclui na transformação do saber do pesquisador, o que torna necessária a sua presença em todas as etapas da pesquisa (GRAÇAS, 2000). Ele não é um mero expectador.

O quadro a seguir mostra de forma sintética o rigor na pesquisa que utiliza a Fenomenologia como caminho metodológico.

Quadro 3 - Rigor Científico e Rigor Interno

Rigor Científico	Rigor Interno
<ul style="list-style-type: none"> • Baseado no nível de conhecimento produzido pelos discursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Do pesquisador ao tratar os dados com precisão, de forma intersubjetiva sem alterar ou distorcer as falas, esclarecendo os conteúdos dos discursos e respondendo a sua interrogação inicial.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Graças (2000).

Em suma, a atitude fenomenológica se caracteriza em estar atento à experiência vivida, esforçar-se de forma consciente em compreender e interpretar a experiência sobre o dito e observado nos níveis subjetivo, intersubjetivo e objetivo. Procura ser o mais fidedigno possível às experiências descritas nas palavras dos próprios participantes (BICUDO, 2011).

Concluindo, segundo Buffon, Martins, Neves (2017, p. 7):

[...] pensar em uma metodologia de pesquisa baseada nos princípios fenomenológicos para a formação de professores pode ser enriquecedor para a pesquisa se a mesma tem como um dos propósitos entender o cotidiano escolar dos mesmos, bem como suas ansias e perspectivas quanto ao tema abordado, uma vez que a mesma permite abertura para os sujeitos se expressarem livremente, sem julgamentos e pré-conceitos.

A seguir, apresentaremos de que forma foram realizadas as entrevistas, a seleção dos participantes e o perfil destes.

2.3 Estratégias Utilizadas na Obtenção dos Dados

Para compreender a questão da formação continuada de professores na perspectiva inclusiva, fez-se necessário ir ao local onde o fenômeno se manifesta. Nas pesquisas em formação de professores, o ambiente escolar torna-se um cenário propício, uma vez que o professor está inserido dentro de uma cultura docente. Na coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, pois na pesquisa com base fenomenológica faz-se necessário a investigação direta, ir até os sujeitos, perguntar pessoalmente para buscar a descrição dos fenômenos vividos e descritos.

A entrevista semiestruturada ou aberta que, segundo Macedo (2004), trata-se de um encontro entre pesquisador e atores sociais e visa compreender as perspectivas e experiências expressas na linguagem própria do entrevistado. A entrevista semiestruturada possibilita a discussão e o aprofundamento de temas importantes que venham a surgir para exploração ao máximo dos conceitos e signos na forma de pensar dos sujeitos da pesquisa.

Este tipo de entrevista consiste em uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem estabelecida previamente, mas o entrevistador poderá acrescentar perguntas para esclarecer algo que não ficou claro ou modificar a ordem das perguntas em função das respostas obtidas (LAVILLE; DIONE, 1999).

Os entrevistados são considerados atores sociais, pois possuem um papel crucial nessa investigação. Sem eles, haveria outro desenho de estudo. Não pretendendo também enxergá-los apenas como “objetos de pesquisa”, como critica Sonnevile e Jesus (2009). Os participantes da pesquisa são colaboradores na reflexão e construção do tema aqui abordado.

Além das perguntas previamente elaboradas, houve a necessidade de reformular e acrescentar outras em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência nas trocas com o entrevistado. A entrevista aproxima o pesquisador do entrevistado, possibilita um contato mais íntimo, o que favorece a exploração profunda de seus saberes, representações, crenças e valores (LAVILLE; DIONE, 1999).

Um gravador foi utilizado para captar os detalhes das respostas. Entretanto, não foi possível realizar todas as entrevistas pessoalmente e, com o impedimento, foi necessário fazer as entrevistas por telefone, as quais também foram gravadas.

Motivo justificado pelo contexto de pandemia vivenciado no ano de 2020, em que todas as atividades escolares presenciais foram suspensas.

2.4 Sujeito Colaborador

Quanto ao número de participantes, na pesquisa com abordagem fenomenológica, não há um número preestabelecido de sujeitos. Segundo Graças (2000), a quantidade de participantes está condicionada à compreensão do fenômeno investigado e depende da qualidade dos relatos.

O pesquisador só irá finalizar a coleta dos depoimentos quando os dados obtidos se mostrarem suficientes para elucidar o fenômeno, o que ficará evidente no instante em que os discursos começarem a se repetir e não surgirem mais descrições que tragam novos conteúdos significativos para o seu desvelamento (GRAÇAS, 2000, p.31).

Os sujeitos da pesquisa são quatro professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador que ensinam alunos público-alvo da Educação Especial, três gestores de escolas regulares que atuam como coordenadores pedagógicos e a gestora da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade da Secretaria Municipal de Educação.

Para a seleção dos entrevistados, foi delimitado como critério que os professores e gestores deveriam estar lotados em escolas municipais que fazem parte da Gerência Regional de Cajazeiras¹ pela facilidade de acesso da pesquisadora aos profissionais entrevistados, por trabalhar na mesma escola dos professores selecionados e pelo conhecimento sobre as outras escolas e seus coordenadores, o que facilitou o acesso aos participantes. Como critério para a seleção dos professores, foi levado em consideração que estes tivessem matriculados em suas classes alunos PAEE.

O quadro abaixo mostra o perfil dos entrevistados.

Quadro 4 - Perfil dos (as) Entrevistados

¹ As Gerências Regionais de Escolas são órgãos ligados à Secretaria Municipal de Educação que fazem a intermediação entre a SMED e as escolas municipais de Salvador. As escolas municipais de Salvador são separadas em onze Gerências Regionais.

FUNÇÃO	IDADE	TEMPO NA FUNÇÃO NA REDE	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	ATUAÇÃO
Professora	39	9 anos	Pedagogia	Gestão	Classe regular Educação Infantil
Professora	47	4 anos	Pedagogia	Psicopedagogia e Neuropsicologia	Classe regular Ensino Fundamental
Professor	38	6 anos	Educação Física	Inclusão Educacional	Classe regular Ensino Fundamental
Professora	44	6 anos	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Inclusiva	Classe regular Educação Infantil
Coord. Pedagógica	52	14 anos	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Infantil	Coordenação Pedagógica (Escola)
Coord. Pedagógica	38	8 anos	Pedagogia e Psicologia	Psicopedagogia e Sofrimento na Infância	Coordenação Pedagógica (Escola)
Coord. Pedagógica	49	14 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Coordenação Pedagógica (Escola)
Gestora órgão central	44	14 anos	Sociologia	_____	órgão central (SMED)

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações transmitidas pelos participantes da pesquisa.

2.5 O Contexto Pesquisado: a rede municipal

A coleta de informações sobre a Rede de ensino de Salvador ocorreu entre o ano de 2019 e início do ano de 2020. As informações sobre a rede de ensino foram descritas com base em Salvador (2019). Os dados quantitativos da rede referem-se ao número e características dos alunos, quantidade de professores, número de escolas, tendo como base o ano de 2019.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SMED, no ano de 2019, a rede atendeu 93.685 alunos, sendo 3.650 alunos com algum tipo de deficiência. A maioria dos alunos é composta por pardos ou negros, o que correspondente a 84%. Predominantemente, são crianças oriundas de família de baixa renda.

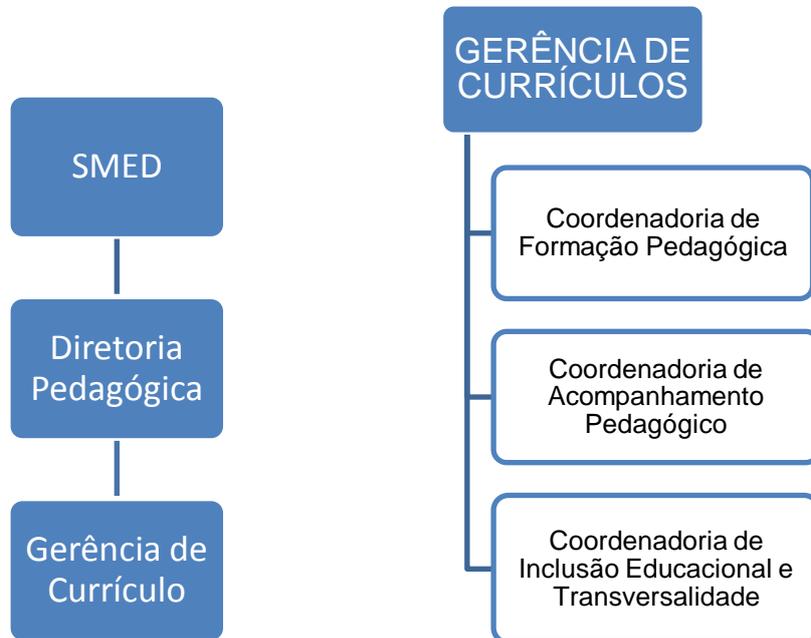
Entre os dados fornecidos pela SMED, os alunos com algum tipo de deficiência correspondem a 4% do número total. No entanto, sabe-se que muitos são matriculados sem a declaração de deficiência, o que dificulta, inclusive, o atendimento nos Centros de Atendimento de Educacional Especializado (CAEE), que colocam esta condição para a matrícula e para serem beneficiados pelos atendimentos de saúde e pedagógicos.

Em relação aos profissionais que atuam na rede de ensino, no ano de 2020, são 9.442 professores, destes aproximadamente 43% atuam no Ensino Fundamental. Não foi possível encontrar dados referentes à quantidade de coordenadores pedagógicos que atuam na rede municipal de ensino. No entanto, é possível saber que existem escolas de ensino fundamental e creches que não possuem esse profissional.

A Rede Municipal de Ensino de Salvador, tendo como órgão central a SMED é dividida hierarquicamente em setores. De acordo com o Decreto nº 26.298 de 28 de julho de 2015 que estabelece o Regimento da Secretaria Municipal de Educação a qual é organizada em setores com divisões de funções e atribuições voltadas a quatro diretorias: administração, orçamento, infraestrutura com suporte à rede de escolas e pedagógica.

Com destaque da direção pedagógica, é possível visualizar graficamente os principais setores de acompanhamento pedagógico:

Figura 1 - Recorte da Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação.



Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto nº 26.298 de 28/07/2015.

Cada setor que compõe a Gerência de Currículo é responsável por desenvolver atividades específicas, as quais abrangem diretamente unidades escolares no quesito organizacional, estrutural e formação dos profissionais que atuam em escolas. Em relação à formação continuada dos professores e coordenadores, cabe à Coordenadoria de Formação Pedagógica, em destaque algumas ações:

1. elaborar, aprimorar e implementar a política de formação continuada dos educadores da Rede Pública Municipal de Ensino, em consonância com a legislação educacional vigente;
2. elaborar, implementar, acompanhar e monitorar o currículo mediante a política de formação continuada e apoio aos educadores da Rede Pública Municipal de Ensino; [...]
4. elaborar e implementar, de forma articulada com as Coordenadorias que compõem a Diretoria Pedagógica e Gerências Regionais, o Programa de Formação Municipal Continuada e em Serviço para professores e coordenadores pedagógicos (SALVADOR, 2015, p.19).

Dentre outras ações deste setor sobressaem promoção, fomento, sistematização e avaliação da política de formação continuada. Além da orientação às unidades de ensino “sobre a execução de políticas de formação continuada de

professores e coordenadores pedagógicos (SALVADOR, 2015, p.19)”. Destaca-se neste setor a forma de enxergar o coordenador pedagógico com atribuição e fortalecimento de seu papel para atuar como formador no espaço escolar.

Para efeito de acompanhamento pedagógico aos alunos público-alvo da educação especial, a Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade tem como principais funções:

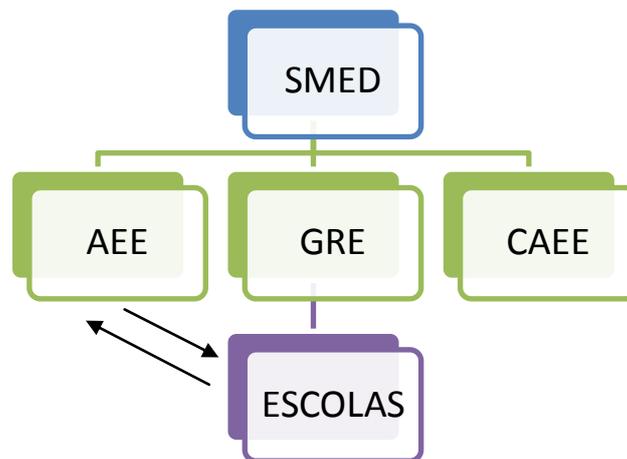
1. elaborar e coordenar a política municipal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação [...]
3. propor a celebração de convênios e o estabelecimento de parcerias com instituições governamentais e não governamentais educacionais e de saúde, visando à ampliação qualificada do atendimento educacional especializado na Rede Pública Municipal de Ensino;
4. identificar e desenvolver estratégias que viabilizem o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos, público alvo da educação especial, nas escolas regulares;
5. identificar e viabilizar a oferta de materiais pedagógicos específicos para o atendimento dos alunos, público alvo da educação especial, nas escolas regulares; [...]
7. estabelecer política intersetorial entre instituições de saúde, assistência e educação com vistas ao atendimento multidisciplinar dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino;
8. avaliar a política municipal de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, da Rede Pública Municipal de Ensino (SALVADOR, 2015, p.20).

Além de ações orientadas para a melhoria da oferta de ensino voltada aos alunos PAEE, este setor promove ações direcionadas à educação ambiental, quilombola e relações étnico-raciais e atendimento pedagógico aos alunos em processo de hospitalização. Sendo assim, o setor não é específico para os alunos PAEE, mas para o atendimento aos grupos minoritários que se encontram em situação desfavorável de aprendizagem.

É possível observar que, na Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade, não há, dentre as suas atribuições, ações voltadas à promoção da formação continuada de professores e gestores na perspectiva da inclusão. Essa atribuição é dada à Coordenadoria de Formação Pedagógica que descreve de forma ampla, mas não especifica os temas a serem abordados nas formações e nem de que forma elas deverão ocorrer. No entanto, a CIET acaba por promover ações de formação com o foco no ensino de alunos PAEE em cooperação com instituições especializadas em parceria com a SMED para atender alunos matriculados na rede municipal.

A seguir, o esquema mostra uma parte do organograma da relação hierárquica entre SMED, Gerência Regional de Escolas, os CAEE e as unidades escolares.

Figura 2 - Rede Municipal de Educação



Fonte: Elaborado pela autora.

A Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade é responsável pelo acompanhamento das escolas, dos professores, da aprendizagem dos alunos PAEE e dos Centros de Atendimento Educacional Especializado. Esse setor acompanha diretamente os professores os quais atuam nas classes de AEE que funcionam em escolas, assim como a gestão da escola na qual a classe funciona. O acompanhamento da CIET se dá por meio de formações continuadas e relatórios mensais prestados pelos professores com relação à frequência e ao desenvolvimento dos alunos atendidos. A Gerência Regional de Escolas (GRE) não faz acompanhamento diferenciado das classes de AEE em comparação as classes comuns.

Quanto aos CAEE, relacionam-se diretamente à CIET, mas pode haver contato com as unidades escolares quando solicitadas. As escolas regulares que não possuem as Salas de Recursos podem encaminhar alunos para o serviço de AEE e outros atendimentos ofertados pelos CAEE, condicionados à existência de vaga. Pode haver contato entre as escolas e os CAEE para trocas de informações sobre os alunos, orientações e relatórios. Essas instituições especializadas,

intermediadas pela CIET, podem ofertar formações pontuais, geralmente com duração de um dia, apenas para professores que têm os alunos matriculados nestas instituições, ou seja, não é aberto a todos os que se dispuserem ou tiverem o interesse em participar.

2.6 Análise dos Dados

Como dito anteriormente, essa pesquisa utiliza como recurso metodológico a fenomenologia, desde a descrição dos dados até a análise. Nessa modalidade de pesquisa, para a obtenção de dados e análise, a entrevista constitui-se como descrição de experiências vividas (BICUDO, 2011).

O item 2.2 apresenta de forma mais detalhada os passos da trajetória fenomenológica. Resumidamente, os passos são: a descrição dos dados por meio das entrevistas, a redução dos discursos quando aparecem as unidades de significado as quais respondem as interrogações, e, por último, a interpretação dessas unidades.

Para a obtenção do rigor na pesquisa e tratamento dos dados obtidos, faz-se necessário a adoção da redução fenomenológica. Definir os procedimentos da redução envolve a busca por essencialidades estruturais do vivido retornando à pergunta de pesquisa (BICUDO, 2011).

O passo da compreensão ou interpretação se configura no momento da análise dos dados. A compreensão fenomenológica é feita ao desvendar as unidades significativas e criar um momento reflexivo sobre a essência, a apropriação do desvendado que chega ao característico do fenômeno interrogado e culmina na interpretação fenomenológica (BICUDO, 2011).

Por intermédio da seleção das unidades de significado, destacadas após sucessivas leituras, foram selecionadas as respostas e categorizadas por convergências e divergências, a fim de facilitar o entendimento dos dados. Os fundamentos teóricos utilizados para o embasamento na interpretação dos dados estão descritos nos capítulos a seguir, 3 e 4.

O capítulo 5 “Percepções Dos Professores E Gestores Sobre Formação E Inclusão” apresenta, de forma mais detalhada, o caminho percorrido na obtenção da

seleção dos dados bem como os recortes das entrevistas e a interpretação sobre o fenômeno investigado.

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Ao iniciar a abordagem sobre a educação inclusiva no Brasil, é necessário compreender a concepção de deficiência e as formas de atendimento, os contextos históricos nos quais emergiram os movimentos de exclusão e inclusão social e educacional e, conseqüentemente, a evolução das políticas públicas voltadas a esse público. Assim, com o propósito de facilitar a compreensão do tema proposto, esses aspectos serão abordados nesse capítulo.

Outro tema ligado à inclusão educacional e que tem sido muito discutido é a formação de professores. No entanto, será tratada aqui a contextualização histórica das formas de educação destinadas às pessoas com deficiência e o tema formação de professores será abordado mais especificamente no próximo capítulo.

Dessa maneira, esse capítulo foi dividido em duas partes: a primeira trata do atendimento educacional desde o período colonial até final do século XX; a segunda parte trata do ensino escolar com foco na inclusão educacional e a legislação que garante o direito ao acesso, permanência e aprendizagem do aluno Público-Alvo da Educação Especial.

3.1 Os Primórdios da Educação Especial no Brasil

Em cada momento histórico existem contextos diferentes que estão relacionados à interação das crianças com suas famílias. As crianças eram submetidas a situações diversas e desiguais em relação a condições de vida, rotinas, linguagens, valores e atitudes, esclarece Figueira (2017). Compreender o contexto histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil é importante para entender as formas de tratamento que as crianças recebiam, sejam elas com deficiência ou não.

Martins e Pimentel (2009) consideram que desde os primórdios da civilização, buscou-se solução para os considerados “diferentes” por apresentarem condições atípicas.

Em relatos de historiadores e antropólogos, no Brasil, antes mesmo do descobrimento pelos portugueses, os povos indígenas sacrificavam seus filhos em “rituais de purificação”, abandonavam-nos nas matas e atiravam de montanhas os

que nasciam com deficiência. A constituição robusta e forte dos indígenas reforçava a exclusão com eliminação dos que apresentavam deficiência visível, fora dos padrões estabelecidos pela tribo (FIGUEIRA, 2017).

No início da colonização do Brasil, não há registros de como as pessoas com deficiência eram tratadas. Pode-se presumir que não havia atendimento educacional e, provavelmente, viviam em reclusão nas próprias casas.

Do período colonial no Brasil até início do século XIX, o cuidado e o atendimento a crianças com deficiência foram marcados pelo abandono, pela exclusão da sociedade ou segregação em instituições que recolhiam essas crianças e, só posteriormente, algumas começaram a receber algum tipo de trabalho educativo, porém distante de um atendimento educacional adequado.

A educação de crianças com algum tipo de deficiência surgiu de forma institucional a partir de ideias liberais divulgadas no Brasil no final do século XVIII e começo do século XIX. Nesse período, surgiram movimentos voltados à educação primária para o povo, discutido na Assembleia Constituinte, não chegando a avançar e caindo no esquecimento. A educação regular era precária, em 1878 apenas 20% (vinte por cento) da população era escolarizada. Antes disso, na década de 1820, o ensino das crianças com deficiência tinha pouca expressão no Brasil. Poucas instituições educacionais para o ensino dessas crianças surgiram e o número de inscritos era nulo (JANNUZZI, 2017).

Nessa época, havia medidas que privavam os adultos com deficiência dos direitos políticos como na Constituição de 1824 (título II, artigo 8º, item 1º). Não obstante, garantia o ensino, o que provavelmente teve início por intermédio das Câmaras Municipais ou confrarias particulares (JANNUZZI, 2017).

Figueira (2017) relata que, nos primeiros anos do período da colonização, com a medicina jesuítica, surgiram hospitais das Irmandades da Misericórdia. Apesar dos poucos recursos para suprir as necessidades da época, atendiam diversos tipos de doenças e presume-se a existência de atendimento a pessoas com deficiências congênitas ou adquiridas. Nesse período, surgiram as primeiras iniciativas em torno da Educação Especial.

De acordo com Jannuzzi (2017), as Santas Casas de Misericórdia atendiam pobres e doentes exercendo importante papel na época. Com a criação das “rodas dos expostos”, a partir de 1726, pode-se presumir o recebimento de crianças com

deficiência, que eram rejeitadas e abandonadas por conta da dificuldade de criação pelos responsáveis. A partir do século XIX, começaram a chegar religiosas para administrar as instituições e educar essas crianças, as quais, ao completarem sete anos, eram encaminhadas para instituições, onde permaneciam até se casarem, no caso das meninas. Os meninos permaneciam até obterem uma profissão.

Em relação às crianças com deficiências não acentuadas presume-se que podem ter recebido o mesmo encaminhamento. E as que tinham mais comprometimento permaneciam nas Santas Casas, juntamente com os doentes (JANNUZZI, 2017).

Em 1835, o projeto apresentado pelo deputado Cornélio França propunha a criação do cargo de professor para o ensino de “surdos-mudos” no Rio de Janeiro e nas Províncias. O projeto foi arquivado e, após 22 anos, iniciou-se esse tipo de atendimento (JANNUZZI, 2017).

Em 1854, o atendimento escolar às pessoas com deficiências teve início com o Decreto Imperial nº 1428. Por meio desse decreto, D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1890, o nome foi alterado para Instituto Nacional dos Cegos. Já em 1891, passou a ser denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC) em homenagem ao seu atuante ex-professor e ex-diretor (MAZZOTTA, 2011).

Em 1857, ainda por D. Pedro II, mediante a Lei nº 836, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. O início do instituto foi marcado pelo ensino de apenas dois alunos no Colégio Vassinon em 1856. O ensino foi crescendo e começou a ocupar todo o prédio dando origem ao referido Instituto. Com o objetivo de dar “educação literária e ensino profissionalizante”, atendia alunos de sete a quatorze anos. Após 100 anos, passou a ser denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por meio da Lei nº 3.198 de seis de julho de 1957 (MAZZOTTA, 2011).

Os Institutos permanecem até os dias de hoje na importante atuação em prol das pessoas com deficiência auditiva e deficiência visual, visando ao ensino e ao pleno desenvolvimento. Os órgãos pertencem ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em Salvador, Bahia, ainda no segundo Império, há registro de atendimento médico pedagógico em 1874, no hospital Estadual de Salvador, que passou a ser

chamado de Hospital Juliano Moreira. Iniciaram o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, prestando assistência médica a crianças com deficiência e não propriamente educacional, contudo, no modelo médico (MAZZOTTA, 2011).

Os primeiros atendimentos às pessoas socialmente rejeitadas pela sociedade, por suas deficiências, vigoravam com foco na doença e, posteriormente, no tratamento médico educacional. Apesar disso, relata Jannuzzi (2017), que em 1883, os temas abordados, no I Congresso de Instrução Pública, referiam-se à sugestão de currículo de formação para professor de cegos e surdos, temas discutidos por dois médicos. A proposta é uma evolução, ao sugerir formação de professores para ensinar pessoas com deficiência numa época em que a escola era para poucos.

As instituições até aqui citadas representaram as primeiras formas de atendimento escolar especial a pessoas com deficiência, apesar de atender um pequeno número com deficiência visual, auditiva e intelectual e nem todos conseguem concluir os estudos. Naquele período, não havia preocupação com o ensino popular e com os que tinham algum tipo de deficiência, afirma Jannuzzi (2017). A sociedade era predominantemente rural, pouco urbanizada e com número limitado de escolas. Quem recorria a elas eram os pertencentes às camadas média e alta.

É interessante citar que, mesmo pouco expressivo, há registros de atendimento de alunos com deficiências intelectuais, físicas e visuais no ensino regular, como no caso da Escola México no Rio de Janeiro. Provavelmente, pela influência francesa nas ideias da época. Como o exemplo do médico francês pesquisador de doenças de ordem mental Desiré Magloire Bourneville, o qual lutara para tornar laicos os hospitais e lutou por serviços especiais para crianças “anormais”, além de classes especiais em Paris. As ideias dele podem ter influenciado os médicos brasileiros, segundo Jannuzzi (2017).

Além desses, há registros de atendimento: em Manaus, em 1892, na Unidade Educacional Euclides da Cunha, onde eram atendidos alunos com deficiência auditiva e intelectual; em 1898, no Rio de Janeiro, no Ginásio Estadual Orsina da Fonseca, em que se atendia alunos com deficiências físicas e visuais; em 1909, há registros de que, em Encruzilhada do Sul, na Escola Borges de Medeiros e em Montenegro, no grupo Escolar Delfina Dias Ferraz, ambas no estado do Rio de

janeiro, atendia-se respectivamente alunos com deficiência “na comunicação” e auditiva e alunos com deficiência intelectual (JANNUZZI, 2017).

Há outro registro da provável criação de classes para crianças com dificuldade de aprendizagem, que se supõe a criação desde 1890 de grupos escolares separando alunos por nível de aprendizagem mais avançado. O que contribuiu para o surgimento das séries no nível fundamental de ensino. Os poucos registros de atendimento às pessoas com deficiência nas escolas não revelam o tipo de ensino e nem o avanço do aluno na aprendizagem. Jannuzzi (2017) denuncia que o período foi marcado pelo silêncio sobre as pessoas com deficiência. Esse é o motivo de não haver muitos relatos históricos da época.

Até o final do Império, poucos eram os registros relacionados ao atendimento educacional das pessoas com deficiência porque predominava o atendimento médico ou médico pedagógico e as pessoas eram referidas como alienadas, anormais, lesadas, incuráveis, dentre outros termos. Geralmente, eram segregadas da sociedade, vivendo em instituições diversas ou em anexos de hospitais.

Pode-se afirmar que, no século XIX, os asilos e manicômios eram utilizados como resposta social para tratamento dos considerados desviantes dos padrões de normalidade. Com a escolaridade obrigatória, as crianças que não avançavam nas escolas eram segregadas em classes especiais. O modelo da institucionalização trouxe a crença de que a pessoa “diferente” seria mais bem cuidada e protegida frequentando lugares segregados e seria atendida em suas necessidades educacionais em classes especiais (MENDES, 2010).

Findo o período imperial, a Constituição de 1934, no artigo 149, afirma que a educação é direito de todos e deve ser oferecida pelos Poderes Públicos. Ainda assim, poucas instituições atendiam a esses alunos. Nesse período, o ensino da pessoa com deficiência era oferecido em classes especiais e em instituições especializadas abrangendo um pequeno número de alunos.

Do final do século XIX ao início do século XX, muitos institutos que atendiam especificamente pessoas com deficiência surgiram. Mazzotta (2011) cita algumas que surgiram no período de 1854 a 1961. Por exemplo, instituições que atendiam às pessoas com deficiência visual: o citado anteriormente Instituto Benjamin Constant (IBC), que passou a ter esse nome em 1891; O Instituto de Cegos Padre Chico

fundado em 1928, ambos ensinavam *braille*²; a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, instalada em São Paulo, em 1946, com o objetivo de produzir e distribuir livros impressos no sistema *braille*, que foi organizada de forma particular, mas foi declarada utilidade pública federal em 1957. Em homenagem à sua organizadora, passou a se chamar Fundação Dorina Nowill para Cegos, em 1990.

Em relação às instituições para o ensino de deficientes auditivos, destacam-se no período: Instituto Santa Terezinha criado em 1929 em Campinas, que depois foi transferido para São Paulo em 1933; Escola Municipal de Educação Infantil de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller instituída em São Paulo em 1951, passando por vários nomes até obter essa denominação em 1976; Instituto Educacional São Paulo (IESP) criado em 1954.

As Instituições que atendiam pessoas com deficiência física nesse período, podem ser citadas: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, em 1931; Lar-Escola São Francisco, fundada em 1943; Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 1950. Prestavam serviços terapêuticos especializados, no caso da AACD, e atendimento educacional, as demais.

Para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual destacam-se: Instituto Pestalozzi de Canoas no Rio Grande do Sul, em 1927; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1935; Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, em 1948; Sociedade Pestalozzi de São Paulo, em 1952; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro, em 1954, a primeira APAE do Brasil e APAE de São Paulo, em 1961.

As primeiras tentativas de escolarização do público com deficiência, como citado anteriormente, aconteceram por meio das escolas juntamente com hospitais, entidades filantrópicas especializadas (AACD, Pestalozzi, APAE). Surgiram clínicas com atendimento diferenciado, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, em sua maioria de iniciativa particular.

As tentativas de se chegar a uma educação voltada para o público com deficiência foi acontecendo de maneira lenta, sem muita efetivação. A primeira Lei

² O sistema *braille* foi criado em 1829, pelo jovem francês Louis Braille, estudante do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris. O sistema foi criado a partir de adaptação do código militar de comunicação noturna criado por Charles Barbier para as necessidades dos cegos. O sistema *braille* é baseado em seis pontos salientes, o qual possibilita sessenta e três combinações. Ainda hoje, nada foi criado para leitura e escrita para as pessoas cegas que seja mais útil e eficiente (MAZZOTTA, 2011).

de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/1961, colocou a educação de *excepcionais*, como se referiam na época, em apenas dois artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Nota-se que o termo “no que for possível” dá margem para que a educação da pessoa com deficiência seja efetivamente assumida como responsabilidade do poder público. Deixava a cargo de a escola decidir pelo ensino ou não. Todavia, o incentivo para o atendimento na iniciativa privada ou filantrópica pode ter contribuído para que instituições especializadas possam ter surgido. E assim, iniciar um ensino especial em instituições apenas com alunos na mesma condição. Conquanto vigorasse um modelo segregacionista.

Vertentes pedagógicas surgiram com a preocupação em suprir o que faltava para dar condições no atendimento aos estudantes com deficiência. Desde o desenvolvimento de habilidades simples para o convívio social, ao conhecimento para se inserir no trabalho, como no caso das maiorias das instituições especializadas. As práticas educativas eram concentradas em classes especiais, instituições especializadas, oficinas, etc. (JANNUZZI, 2017).

Com o surgimento do atendimento institucional especializado, a atenção dada às pessoas com deficiência passou da exclusão na sociedade, dos que não se encaixavam no padrão de “normalidade”, para o atendimento educacional. Com isso, a história da Educação Especial começou a ser delineada com a visão diferenciada dos médicos pedagogos, a qual contribuiu para que acreditassem nas possibilidades educacionais dos indivíduos considerados ineducáveis e passaram a ser ensinados.

Assim, essas experiências precursoras deram ênfase ao ensino especial. Entretanto, os avanços em relação à educação das pessoas com deficiência foram sendo conquistados muito lentamente (MENDES, 2010).

Os debates sobre as várias concepções de deficiência, sobre o acesso à educação, as atitudes sociais atreladas aos conceitos e atributos da saúde, da doença e da deficiência dentro da sociedade sofreram alterações de pensamento e de concepções, porém, apenas o acesso a essas informações não garantem a

mudança de paradigmas (CAPELLINI; MENDES, 2006). Ainda vigorava no Brasil o modelo institucional. Somente mais tarde começaram debates no sentido de buscar a integração da pessoa com deficiência.

Figueira (2017) divide a história da pessoa com deficiência no Brasil em três momentos que para ele foram significantes: o primeiro momento, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, já tratado aqui; o segundo, o desenvolvimento de legislações específicas; e o terceiro, a era da Inclusão Escolar e Social.

O segundo momento, consoante o autor, pode ser considerado de 1957 aos anos 1990, quando surgiram campanhas para as pessoas com deficiência e legislação específica, como a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb), por meio do Decreto Federal nº 42.728/1957, Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) pelo Decreto nº 48.252/1960 e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe) – Decreto nº 48.961/1960.

Os movimentos pelos direitos humanos se intensificaram na década de 60, para conscientizar e sensibilizar a sociedade sobre os prejuízos da segregação. Tal movimento serviu de base para a proposta de integração, em que as crianças com deficiência poderiam participar de programas e atividades juntamente com as demais crianças. Houve avanços nesse período em relação a evidências científicas nas pesquisas educacionais.

As pressões das entidades públicas e filantrópicas, como APAE e Pestalozzi, contribuíram para a inclusão do capítulo para pessoas com deficiência na LDBEN nº 4.024/1961 (FIGUEIRA, 2017). Ainda assim, até a década de 1990, os avanços na educação da pessoa com deficiência foram pouco expressivos.

No conceito de integração social, que surgiu após o modelo educacional-médico, as pessoas eram reabilitadas para viver em sociedade junto com os demais. Assim, surgiram entidades, outros centros de reabilitação, clubes, associações, etc. Esse modelo tinha a intenção de preparar pessoas para o ingresso e convívio em sociedade (FIGUEIRA, 2017).

O pensamento predominante era de que a pessoa deveria se adequar ao ambiente e não o contrário. Com o tempo, esta concepção equivocada foi sendo modificada. O conceito de acessibilidade foi ganhando espaço com o respeito às possibilidades e necessidades da pessoa com deficiência em todas as áreas de

locomoção, comunicação e adequação de métodos e recursos diversos para a inclusão social.

A mudança do termo integração para inclusão é muito mais do que mudança de nomenclatura. Embora pareçam sinônimos, há nos termos diferença de valores e de prática. Integração envolve preparação dos alunos, ao transferi-los da escola especial para a escola regular, e tem relação com o conceito de “prontidão”. Já a inclusão implica em reforma geral nas escolas em relação ao currículo, a avaliação, ao ensino, valorização da diversidade, seja em relação a características individuais ou em nível de aquisição educacional (MITTLER, 2007).

A discussão trazida até aqui tem a intenção de destacar que o atendimento oferecido à pessoa com deficiência mudou muito. Passou da exclusão na sociedade ao modelo de integração. O ensino também era diferente. Iniciou-se em hospitais, anexos ou asilos por médicos-pedagogos que começaram a entender que as pessoas com deficiência poderiam aprender, porém, o ensino era baseado em atividades da vida diária e não de conteúdos. Assim, o ensino passou de classes especiais a ser oferecido em escolas comuns, embora no modelo educacional ainda distante da inclusão, a qual só começou a vigorar no século XX.

Capellini e Mendes (2006) asseveram que a história da Educação Especial, atualmente, ainda está em construção e espera-se que seja construída com base em princípios éticos da diversidade e igualdade de direitos.

3.2 A Inclusão Social e Escolar na Atualidade

Conhecer as raízes históricas da Educação Especial é importante para que os professores, mesmo os de ensino comum, compreendam o processo de evolução do ensino ofertado anteriormente até chegar à perspectiva inclusiva nos tempos atuais (CAPELLINI; MENDES, 2006).

Assim, entende-se que esse processo não ocorreu do dia para a noite e, para se chegar ao paradigma da inclusão, muitas pessoas lutaram. Como pais engajados para que seus filhos tivessem o direito de aprender e as próprias pessoas com deficiência que lutaram por seus direitos.

Além disso, eventos importantes que começaram a acontecer no mundo contribuíram para a formulação de políticas públicas para inclusão no Brasil. A

Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien no ano de 1990, apresentou altos índices de crianças e adolescentes fora da escola e chamou a atenção para as transformações dos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. A Declaração de Salamanca – Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial (1994), proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais, considerada um marco para a inclusão escolar e social, declarou que as escolas representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias.

A era da inclusão escolar tem como marco o ano de 1994, por meio da Declaração de Salamanca, com a sistematização e organização de um documento com ações políticas voltadas para Educação Especial, intitulado Política Nacional de Educação Especial. De acordo com esse documento, a Educação Especial englobava não apenas pessoas com deficiência, mas também pessoas com altas habilidades/ superdotação, condutas típicas, como o Transtorno do Espectro Autista, por exemplo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 – apresentou um grande avanço na política de inclusão em comparação à antiga LDBEN de 1961. A Educação Especial foi considerada modalidade de ensino e trouxe como direcionamento “a plena integração da pessoa com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade”. A referida lei enfatiza o direito à educação comum a todos, e ao ensino juntamente com as demais pessoas nas escolas regulares, sempre que possível (FIGUEIRA, 2017).

Inclusive, a LDBEN de 1996, no artigo 59, inciso III, assegura, mediante os sistemas de ensino, professores com especialização adequada para o atendimento especializado e professores do ensino regular capacitados para a integração dos alunos nas classes comuns.

Outro evento importante foi a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada pela UNESCO (1999) para aprofundar a discussão sobre as causas de exclusão escolar (BRASIL, 2014).

Ainda em 1999, a convenção de Guatemala (1999) recomenda a eliminação de barreiras que impeçam a escolarização do aluno com deficiência nas escolas. As recomendações foram ratificadas pelo Decreto nº 3.956/2001. Portanto, é um importante documento que exige uma nova interpretação da Educação Especial.

Afirma ainda que, as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdade fundamental e toda diferenciação se configura como discriminação e impedimento de direitos e liberdade.

Para Mazzotta (2011, p. 222):

[...] cabe assinalar que, a despeito de todos os movimentos e ações sociais terem sua importância e validade com relação a diferentes propósitos do atendimento aos portadores de necessidades especiais, uma condição fundamental, para o desenvolvimento da educação dos alunos que apresentam necessidades “educacionais” especiais, é sua caracterização como educação formal, seja como processo integrante de serviços de habilitação, reabilitação ou educação escolar.

Sendo assim, os objetivos gerais da Educação Especial não diferem dos objetivos da Educação Comum, os dois processos devem oferecer aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades, qualificação para o trabalho e preparação para viver dignamente (CAPELLINI; MENDES, 2006). Ainda que a Educação Especial possa se valer de serviços, recursos e profissionais diversos, oferecido aos que não possuem deficiência ou NEE, diferentemente do ensino comum.

O termo Educação Especial, segundo Denari (2006), foi designado para tratar de um tipo de educação diferente, quando o indivíduo diagnosticado com deficiência, era enviado a centros de ensino especial ou classe especial. Hoje, entende-se que a Educação Especial faz parte da educação básica e é uma de suas modalidades, assim como a educação de jovens e adultos, indígena, quilombola, do campo e a educação a distância.

Em relação ao termo necessidades educacionais especiais, a autora entende que se refere ao momento em que há dificuldade para aprender conteúdos do currículo básico e espera-se que o sistema escolar se adapte às necessidades do aluno, ou seja, o termo abrange um conceito bastante amplo e qualquer pessoa pode apresentar em algum momento de sua vida.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) entendem por NEE:

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao

aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Para o ensino na perspectiva inclusiva, os professores precisam conhecer as especificidades dos alunos. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, prevê a formação docente voltada para a diversidade e as instituições superiores devem contemplar, no currículo de seus cursos, conhecimentos sobre deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2008).

Neste mesmo ano, surgiram documentos legais específicos para a deficiência visual e auditiva, como a Portaria nº 2.678/2002 do MEC, que recomenda o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, e a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão (BRASIL, 2008).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), para a efetivação da inclusão são essenciais a formação dos professores para a diversidade e o desenvolvimento do trabalho em equipe. A escola deve ajustar-se para atender às necessidades do aluno, em vez de procurar no aluno a origem do problema. O ensino a ser oferecido é definido pela resposta educativa, recursos e apoios que a escola deve oferecer para proporcionar o sucesso escolar (BRASIL, 2001).

O Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” (2003), do Ministério da Educação, traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de gestores e educadores nos municípios brasileiros com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

Ainda há outros documentos legais que orientam, recomendam e reconhecem a inclusão nas escolas comuns dos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Em relação ao desenvolvimento de políticas públicas para a inclusão, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) que considera a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, modalidades e etapas.

A PNEEPEI (2008) trouxe uma nova forma de pensar a organização das escolas e classes especiais para superar a lógica da exclusão e construir sistemas educacionais inclusivos. Trouxe também, como papel da escola, a promoção da mudança estrutural e cultural a fim de atender às especificidades dos alunos. Recomenda que a escola deva organizar-se para o ensino de conteúdos de acordo com o nível educativo.

Um dos objetivos desse documento é orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais dos alunos, garantindo a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e formação para demais profissionais da educação visando à inclusão escolar. No entanto, o documento apresenta limitações, pois não estabelece como acontecerão as formações e quais órgãos são responsáveis por promover os cursos.

Dentro desse propósito, a legislação brasileira evoluiu da garantia de atendimento educacional em escolas e classes especiais a classes inclusivas em escolas comuns, passando da exclusão para a inclusão social. Mittler (2007) enfatiza que a inclusão é incompatível com classes especiais nas escolas regulares ao separar alunos com condições diversas de aprendizagem dos demais alunos.

Inclusive, é crescente o número de alunos identificados como público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, de acordo com Figueira (2017) e Vitaliano (2015). O que não significa que a inclusão destes esteja acontecendo de forma adequada. É necessário garantir, ainda, os avanços no ensino e na formação dos professores.

Martins e Pimentel (2009) afirmam que os discursos permanecem distantes das práticas. É preciso que a escola reveja as condições concretas que já possui para acrescentar de forma efetiva e assumir o papel de promotor do desenvolvimento humano.

O problema da efetivação da inclusão não é a falta de políticas públicas destinadas à escolarização. A falta está na eficácia dos processos que assegurem na prática as ações (PIMENTEL, 2016), ou seja, é preciso garantir que haja cumprimento das orientações e determinações dessas políticas públicas.

Além dos documentos legais expostos anteriormente, convém citar o Decreto nº 186 de 2008, que garante o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e a Lei nº 12.796

de 2013, referente ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. São garantias de que as pessoas com deficiência têm acesso igualitário e direito de aprendizagem em instituições comuns de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 representa um fortalecimento das políticas públicas que asseguram o direito das pessoas com deficiência a receberem educação adequada. Nesse sentido, a referida lei destaca, no artigo 27, inciso X, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores do ensino regular e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

Os documentos aqui referidos exemplificam que, no Brasil, às pessoas com deficiência têm assegurado o direito à inclusão social e educacional. A legislação atual garante o direito ao acesso, o atendimento educacional adequado, permanência das pessoas com deficiência e os programas para formação inicial e continuada de gestores e professores.

Contudo, o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, o qual trouxe controvérsias ao conceito de educação inclusiva, que foi construída ao longo dos anos. O referido decreto vem sendo criticado por profissionais da educação, pais, representantes de entidades, militantes, dentre outros grupos, que lutam para garantir o ensino inclusivo e igualitário nas escolas.

O motivo principal das críticas diz respeito ao que traz o art. 1º, sobre o ensino em escolas especializadas e em classes especializadas em escolas regulares, que representam modelo de segregação. Além disso, o art. 6º, IV, abre a interpretação para que haja a opção da não frequência em escolas regulares, cabendo à escolha aos pais e educandos quanto à matrícula em escolas especializadas apenas. O que contraria princípios da inclusão, que vem sendo construído há anos.

Na visão de Mittler (2007, p. 25) a educação inclusiva refere-se a:

[...] um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas

de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Significa dizer que, para que haja inclusão, a escola precisa se reorganizar, modificar e repensar a suas formas de ensinar, os formatos das aulas, o currículo ensinado e a avaliação.

Para a efetivação da inclusão, é preciso pensar no professor, pois, de acordo com Mittler (2007) a inclusão refere-se ao direito de todos os professores receberem preparação apropriada em sua formação inicial e desenvolvimento profissional de forma contínua em sua vida pessoal.

A inclusão, para Vitaliano (2015), refere-se ao acolhimento a todas as pessoas que apresentam alguma “diferença” em relação ao padrão da sociedade e que, na história, foram excluídos da escola. Hoje essas pessoas não apenas frequentam a mesma escola como também têm o direito de aprendizagem dos demais. Esse princípio se aplica à inclusão social, pois segundo Capellini e Mendes (2006, p. 15):

A inclusão social implica na conquista de espaço social mediante as interações que se estabelecem no interior dos grupos sociais, através de uma participação das pessoas como membros ativos e produtos da sociedade, o que significa participação na escola, no lazer e no trabalho.

A inclusão social refere-se à construção de sociedade *para todos*. Nessa expressão há a intenção de valorizar a diversidade, de participar da sociedade e desfrutar dela como qualquer cidadão, independentemente de sua cor de pele, condição física, psíquica, etc. E deve acontecer simultaneamente à inclusão educacional (MARTINS; PIMENTEL, 2009).

A inclusão não é alusiva apenas às escolas, mas a toda a sociedade. Não diz respeito a apenas colocar as crianças nas escolas regulares, mas modificá-las, ajudar os professores a aceitarem a responsabilidade sobre a aprendizagem das crianças e prepará-los para ensinar todas as crianças. Incluir significa dar a pessoa oportunidades para escolher e ter autodeterminação, ouvindo e valorizando o que tem a dizer independente de suas condições (MITTLER, 2007).

Capellini e Mendes (2006, p.18) consideram que a inclusão é um processo, pois: “Trata-se de uma mudança de paradigma, numa cultura que não está acostumada a conviver com seu membro “diferente” e, realmente, qualquer mudança precisa ser conquistada gradativamente”.

Por este motivo, a escola enfrenta grandes problemas. No entanto, há na dimensão escolar membros da comunidade (professores, funcionários, equipe de gestão, pais e alunos) que podem operar em conjunto e implementar e promover mudanças para aprimorar o trabalho educacional desenvolvido (RIBEIRO; MONTEIRO, 2015).

Escolas de qualidade, segundo Ribeiro e Monteiro (2015), são formadas por uma comunidade profissional que interage e que apresenta valores que são elementos estruturantes para a formação dos alunos. Entre os valores estão a solidariedade e o compartilhamento de responsabilidades, além de acreditarem no sucesso de todos.

Perrenoud (2000) afirma esperar que haja o desenvolvimento de novas competências requeridas para o trabalho em equipe, considerando que partilhar as dificuldades e a cooperação é necessário para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico e para a harmonia no ambiente escolar.

Ainda falta, nos espaços educacionais de ensino básico, a efetivação de um ambiente onde os alunos com deficiência sejam realmente incluídos. Mudanças arquitetônicas, utilização de tecnologia assistiva³, profissionais de apoio escolar, formação continuada de todos os profissionais da escola são algumas das medidas que podem ajudar, de fato, na criação de escolas inclusivas.

A escola precisa traçar estratégias que preparem professores e alunos sem deficiência a receberem seus colegas a serem incluídos para o desenvolvimento de práticas escolares no princípio da inclusão com a intenção de conhecer os perfis destes, suas necessidades, desenvolvimento de estudos sobre práticas educacionais que atendem as peculiaridades dos alunos. Conhecer bem o aluno é importante, pois o conceito que o professor tem acerca de um aluno PAEE pode interferir na relação e no trabalho desenvolvidos (FIGUEIRA, 2017).

E ainda a avaliação deve acontecer com frequência. A escola deverá criar uma equipe com todos os profissionais que acompanham o aluno para identificar a melhor maneira de atender às suas necessidades (RIBEIRO; MONTEIRO, 2015).

³Tecnologia Assistiva refere-se a produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas, etc. que possam auxiliar na participação da pessoa com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida visando sua autonomia para a promoção da independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007). Galvão Filho (2012) dá exemplos de artefatos simples como colheres adaptadas, lápis que são engrossados para facilitar a preensão, até programas sofisticados de computador são considerados Tecnologia Assistiva, pois visam à acessibilidade.

A discussão sobre os entraves na efetivação da inclusão escolar e social que se deseja e se espera perpassa sempre pelos temas: acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (SASSAKI, 2009), formação de professores e cooperação entre todos os envolvidos na educação do aluno PAEE que têm relação com a acessibilidade atitudinal.

A acessibilidade atitudinal se refere à eliminação das barreiras referentes a atitudes de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminação (SASSAKI, 2009). As mudanças nas políticas públicas, investimentos arquitetônicos, desenvolvimento e contratação de pessoal contribuem muito para que a inclusão faça parte da escola, mas se não houver a disposição favorável com eliminação de barreiras atitudinais, não haverá sucesso.

A escola, enquanto contexto de referência dos processos de ensino-aprendizagem, consolidação dos saberes e preparação para a vida ativa, deve ser um lugar privilegiado de promoção da acessibilidade e inclusão e da não discriminação (PIVETTA *et. al.*, 2016, p. 173).

Apesar dos esforços em prol da inclusão e de um discurso em torno da pluralidade cultural, a sociedade em que vivemos ainda exclui e apresenta ranços de preconceitos que precisam ser extintos. Isso se tornará possível com a sensibilização da comunidade para o respeito às diferenças, com mudanças de atitudes que promovam a construção de uma sociedade e escolas inclusivas (PELLANDA, 2006).

Para a construção de uma escola inclusiva é preciso que haja engajamento da comunidade escolar, com a presença de atitudes de boa vontade e de acolhimento para que o aluno possa ter condições de avançar na aprendizagem e ter a perspectiva de participar ativamente na sociedade. Portanto, é necessário esforço, dedicação, trabalho em equipe para a reorganização da estrutura escolar, o que inclui a formação dos profissionais. Aliado a isso, a disposição para a inovação pedagógica e a modificação da própria prática. Partindo sempre do pressuposto de que todos têm direito e podem aprender, de acordo com suas possibilidades.

O resgate histórico apresentado nesse capítulo é importante para a compreensão sobre a concepção de deficiência e educação que a sociedade manteve ao longo dos anos. A mudança no conceito sobre o atendimento oferecido, passando de atendimento médico para educacional, mostra a evolução na formação

do educador para o ensino inclusivo. É importante que o educador conheça esse histórico a fim de evitar que o ensino oferecido seja nos moldes da exclusão representando um retrocesso. E ainda, para conhecer a garantia de direitos conquistados ao longo dos anos.

O próximo capítulo trata da formação de professores e gestores de forma geral e para a inclusão educacional, os aspectos históricos e legais para a formação dos profissionais da educação e a importância da atuação do coordenador pedagógico, o qual pode contribuir de maneira significativa para a garantia do ensino inclusivo.

4. FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E GESTORES

A formação de professores tem sido um tema bastante discutido na atualidade e tem despertado interesse de pesquisadores no campo da educação. No entanto, ainda são insuficientes as pesquisas na área de formação de professores para a inclusão educacional. Autores como Imbernón (2009, 2010), Nóvoa (2002, 2006), Gatti (2016) e Tardif (2014) discutem a formação docente de forma geral. Não há um foco para a formação de professores que atuarão no ensino de alunos público-alvo da educação especial, mas a discussão trazida por esses autores é adequada para a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional do docente no contexto da diversidade. Tais autores são referências importantes na área de formação de professores e por este motivo são citados. Outros autores como Ferreira (2006), Pellanda (2006), Freitas (2006), Skliar (2006), Denari (2006), Garcia (2013) discutem a formação continuada de professores que atuam na Educação Especial, os quais serão apresentados neste capítulo mais adiante.

Imbernón (2009) defende que a formação dos professores deve ser permanente, pois é inerente à prática do professorado. A terminologia *permanente* esclarece que o aperfeiçoamento profissional é necessário e faz parte da docência. O autor critica as formações continuadas de professores como vêm acontecendo, compostas de “lições-modelo”, de noções oferecidas em curso ministrado por especialistas e o professor colocado como desconhecedor do assunto. Para o autor, é preciso criar uma cultura de aperfeiçoamento permanente, criar de um ambiente harmônico e colaborativo com compartilhamento de dificuldades enfrentadas no dia a dia e procurar solucionar os problemas com a criação de projetos para esse fim (IMBERNÓN, 2009).

A “formação centrada na prática” é abordada por Nóvoa (2002). Formação esta que acredita ser um desafio, pois tem acontecido de forma excessivamente teórica e metodológica, com déficit nos aspectos das práticas, da reflexão sobre a prática e do saber como fazer. Há a necessidade de refletir qual é o papel do docente no processo educativo e é importante que o professor tenha clareza do seu papel frente à inclusão educacional, fazer reflexão constante sobre sua prática e repensá-la. Nóvoa (2002) defende que não é a prática que é formadora, mas a

reflexão sobre a prática e a capacidade de refletir e analisar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Tardif (2014) considera que, ao estudar o professor, é importante conhecer o trabalho desempenhado por ele, relacionando-o com os elementos que são constitutivos no trabalho docente, além de levar em consideração seus saberes cotidianos que possibilitará a compreensão acerca da formação, das identidades e papéis profissionais.

A formação de professores é colocada como fundamental para a qualidade na educação. Essa qualidade é vista de forma ampla, seja em cursos de graduação, seja em processos de formação continuada, formais ou informais, fora ou dentro do espaço escolar. A questão da formação docente parece ser uma inquietação do presente e do futuro, conforme reflete Gatti (2016, p. 163):

Preocupações com a melhor qualificação dos professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar.

Um dos desafios presentes na educação é o ensino de alunos com diversidade de condições para aprender, o que exige do professor qualificação. Uma sala de aula costuma apresentar heterogeneidade cultural e social entre os alunos e professores. Dessa forma, o professor, ao planejar, precisa estudar, conhecer e considerar a diversificação nas práticas de ensino e a flexibilidade no currículo para atender o público diverso (GATTI, 2016).

O currículo é definido, nos estudos curriculares de diversas formas, e permeia sobre o ensino escolar. Neste trabalho, a concepção de currículo está de acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 19), que definem como: “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/ situações de aprendizagem realizada por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. Sendo assim, ao longo do capítulo, o termo será utilizado referindo-se a currículo escolar como planejamento para o ensino nas escolas e na formação de professores como elaboração de conteúdos pertinentes para a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional.

Dessa forma, tendo em vista que a preparação do docente para trabalhar com a diversidade deveria ter início na formação inicial, nos cursos de licenciatura, ou

seja, formação de estudantes futuros professores. O que acontece é que os cursos de graduação são organizados em disciplinas, as quais não consideram as necessidades dos estudantes PAEE. Cada vez mais, aumentam as exigências no contexto educacional de um novo perfil do professor para trabalhar com a inclusão, pois há diferenças de linguagem assim como diferentes formas de comunicação e de aprendizagem (FERREIRA, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/1996) apresenta, no artigo 59, inciso III, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos: “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”. No entanto, a referida Lei não estabelece como acontecerão essas formações, se na modalidade da formação inicial, continuada, em serviço ou em todas.

Em relação a garantir “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado”, há poucos cursos no nível de graduação no Brasil em Educação Especial que preparam o profissional para atuar no atendimento educacional especializado e para o ensino em sala de aula comum na perspectiva inclusiva. Dos cursos de licenciatura em Educação Especial, destacam-se os cursos ofertados pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), esta oferece dois cursos de licenciatura, sendo um deles no período noturno. As faculdades federais citadas ofertam também cursos de Educação Especial no nível de pós-graduação *Latu Sensu*. Poucas universidades privadas ofertam cursos de graduação tanto na modalidade presencial quanto à distância. Geralmente, os cursos são ofertados no nível de pós-graduação em faculdades privadas.

Para atuar em salas comuns nos primeiros anos da educação básica, é necessária a formação em Pedagogia. Todavia, os professores não foram preparados adequadamente para incluir o aluno público-alvo da educação especial (PAEE) na sala regular, pois na formação inicial não abordaram conteúdos necessários para a implementação da prática inclusiva. Uma vez que cabe, em parte, às universidades rever os currículos e adaptá-los às demandas atuais e cabe ao Estado investir na formação inicial e continuada de profissionais mais capacitados à realidade educacional (PELLANDA, 2006).

Para melhorar a formação de futuros docentes que irão atuar nas escolas regulares, Freitas (2006) recomenda que seja fundamental na formação inicial proporcionar conhecimentos básicos para a prática pedagógica inclusiva. Para isso, as universidades devem incluir disciplinas que foquem no ensino de todos os alunos, independentemente das diferenças e necessidades educacionais de cada um.

A formação inicial docente diz respeito à formação institucional universitária voltada para futuros professores. Já a expressão formação continuada de docentes tem sido utilizada para se referir a qualquer ação de formação de professores que já atuam em sala de aula. Refere-se aos conhecimentos adquiridos durante a atuação profissional, com foco na melhoria da prática e inovação.

4.1 Formação Docente na Perspectiva da Inclusão Educacional

A formação inicial do docente em Educação Especial, para Denari (2006), necessita de ajustes para a identificação dos alunos que necessitam de adequação curricular, seleção de materiais educativos de apoio e estratégias metodológicas e didáticas para a intervenção e planejamento de ações para a formação no sentido amplo da educação.

A didática, segundo Libâneo (2015), é constituída como um campo científico que permeia a interdisciplinaridade com o objetivo de ensinar para a aprendizagem, organizando atividades adequadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e da personalidade integral dos alunos. Dessa forma, o professor que intenciona a inclusão deve se atentar à didática e possuir intenções claras ao propor atividades que promovam a aprendizagem.

As práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas em sala de aula, segundo Freitas (2006), mostram que a formação do professor para a educação geral pouco tem contribuído para o ensino inclusivo.

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento. (FREITAS, 2006, p. 168).

A autora sugere revisão dos currículos dos cursos de formação inicial, revisão da carga horária para o estudo sobre aprendizagens e desenvolvimento humano. Além disso, a formação do professor (de classe especial ou regular) deve contemplar programas e conteúdos que desenvolvam competências profissionais para atuar em situações singulares.

Como competência, o professor em contexto inclusivo, ou seja, que atende alunos PAEE, deve utilizar meios diversificados de ensino, adotar planejamento flexível e ter a capacidade de improvisar. Além disso, a postura reflexiva do professor que analisa e interpreta sua própria atuação deixando emergir a sua construção teórica a qual é formulada na formação acadêmica tentando relacionar seus conhecimentos com sua prática refazendo-a e promovendo experiências que envolvam os alunos tornando-os participativos em seu processo de aprendizagem.

Ainda sobre a adequação curricular, Gatti (2016) percebe relação entre o currículo escolar e o currículo na formação de professores. Para a autora, vários questionamentos são colocados sobre qual currículo deve se adotar ou construir tanto para as escolas quanto para a formação de docentes que nelas vão atuar. Na construção do currículo, devem constar mudanças nas relações didáticas e na promoção de valores, práticas e atitudes que compõem as relações educacionais.

Os currículos, que possuem boa sustentação científica, têm a “constante mudança em conhecimentos, áreas de saber e formas de conhecer”, o que proporciona ao currículo escolar e a formação de professores grandes desafios (GATTI, 2016, p.166). Portanto, ao refletir sobre o currículo na formação de professores, faz-se necessário refletir também sobre a proposta de ensino adotada e executada nas escolas.

Libâneo (2015) defende que precisa haver unidade nos processos formativos e reconhecimento de que as formações iniciais e continuadas necessitam de relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, rompendo com a separação entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos.

Há dilemas e controvérsias no contexto da formação docente para a inclusão. Alguns autores acreditam que a inclusão, de fato, poderia se tornar uma prática comum nas escolas, se na formação inicial os professores tivessem preparação para ensinar todos os alunos considerando suas habilidades e perfis. Outros consideram

que é preciso investir nos cursos de formação continuada para que os professores que não se sentem preparados possam buscar formas de melhorar suas práticas (FERREIRA, 2006).

A respeito disso, acreditamos que é preciso investimento tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Quando a formação inicial é deficitária e o professor apresenta dificuldades no ensino é necessário que haja atenção dos gestores para ajudá-lo a melhorar suas práticas. Além disso, a formação continuada pode contribuir para a inovação e a melhoria das práticas. Em um ambiente formador, o compartilhamento de práticas exitosas podem sim promover o ensino inclusivo.

A discussão que envolve a preparação dos professores iniciantes é trazida por Guarnieri (2015). Segundo a autora, já se sabe que os docentes, em início de carreira, ingressam na profissão pouco preparados para atuarem em sala de aula. A relevância da formação inicial desses profissionais é questionada por pesquisadores e formadores considerando os problemas e desafios na realidade das escolas e da atuação para enfrentar esses problemas.

Os que defendem a melhoria da qualidade na formação universitária docente acreditam que estes cursos desvalorizam o professor por considerar que os saberes da experiência adquiridos ao longo dos anos de prática não contribuem na sua formação. Ferreira (2006) acredita que os cursos de formação ganharam espaço e reconhecimento porque as universidades não se engajaram em formar educadores preparados para o ensino inclusivo.

Essas discussões trazidas por Libâneo (2015), Ferreira (2006) e Guarnieri (2015) enfatizam a falta de consenso em relação às formações (inicial e continuada) ofertadas no tempo presente.

No entanto, sabe-se que a construção do perfil docente vai se moldando com a experiência. Nas trocas entre professores e na resolução de problemas da sala de aula, o professor vai testando formas de ensinar e observa as formas de aprender dos alunos. Desse modo, o professor cria o seu repertório didático, o que é difícil de acontecer apenas com atividades formativas fora do espaço escolar.

O novo perfil do profissional docente exige, além de reflexão sobre a própria atuação, uma abertura em relação a novas formas de ensinar e analisar situações didáticas, identificação de problemas e procurar solucioná-los (FREITAS, 2006). A

formação com foco na resolução de problemas pode contribuir para o ensino inclusivo.

Para Ferreira (2006) os modelos de cursos de formação continuada adotam um formato acadêmico com conteúdo escolhido e ministrado por especialistas na área da formação, os quais ensinam professores que se pressupõe “não saber” nada sobre o assunto. Na concepção da autora, esse é um engano epistemológico implícito na percepção de formação. Acreditam que professores necessitam de formação por não terem recebido formação inicial suficientemente qualificada para a prática educacional. E também por não considerar as experiências, os conhecimentos e as habilidades adquiridas pelo docente na escola como relevantes para a sua formação.

Há, ainda, uma terceira explicação, segundo Ferreira (2006), para justificar a formação continuada que diz respeito às demandas educacionais que mudam rapidamente e, por isso, os professores precisam de apoio contínuo para dar conta deles. Para a autora, poderia ser considerada uma boa explicação:

(...) se as chamadas ações de formação fossem centradas na realidade da professora, se as abordagens adotadas na formação fossem participativas e se as formações fossem implementadas dentro das escolas e articuladas às necessidades específicas de cada contexto educacional. Só que nesse caso, não estaríamos falando de uma “formação”, mas de uma ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes (FERREIRA, 2006, p. 229).

Tais cursos deveriam ser caracterizados como ações de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional do docente cujos programas devem adotar o repertório de conhecimentos e habilidades, pois é somente com base nos repertórios que a prática é revisitada e aperfeiçoada (FERREIRA, 2006).

Os professores, muitas vezes, não se sentem preparados para ensinar os alunos PAEE por acreditarem ser necessário curso de especialização em Educação Especial. Em sua trajetória profissional não foram valorizados os conhecimentos adquiridos com a prática.

Para Skliar (2006), não existe um consenso sobre o que é “estar preparado” para ensinar assim como não se sabe como deveria se pensar a formação de acordo com as políticas mundiais. As formações continuam com as mesmas estratégias e os mesmos textos que são criticados, considerados por este autor como “invenções, estereótipos” (p.31).

Se continuarmos a formar professores que possuem somente um discurso racional acerca do outro, *mas sem a experiência que é do/s outro/s*⁴, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim, corrigidos eternamente. É por isso que me distancio um pouco dessa discussão habilmente posta em jogo pelas reformas da formação especializada e ou generalista para os educadores (SKLIAR, 2006, p.32).

O referido autor sugere que uma formação que orienta o diálogo entre professores pode produzir melhores resultados. Dialogar no sentido de trocar experiências, considerando a diversidade da sala de aula e as situações-problemas de aprendizagem que podem surgir. Assim, até mesmo o professor recém-formado adicionará cotidianamente novos repertórios sobre práticas de ensino e processos de aprendizagem dos alunos.

O sistema educacional encontra-se em transformação. O modelo das escolas e as características dos estudantes mudaram, a participação da comunidade tem sido mais efetiva, o que exige do profissional docente novas qualificações. Espera-se que uma professora que atua em contexto inclusivo “seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras da sala de aula. No novo perfil, a professora deve adquirir conhecimentos sobre como conhecer as características individuais” (FERREIRA, 2006, p.231).

Ou seja, conhecer habilidades, necessidades, interesses e experiências dos alunos para melhor planejar e adotar estratégias de ensino. Além disso, no novo perfil docente citado por Ferreira (2006), espera-se do profissional a capacidade para trabalhar colaborativamente, refletir e adotar uma postura de pesquisador de sua própria prática para transformá-la adequando-se às exigências da escola e de seus alunos. Entretanto, a autora considera que o professor com essas características não existe porque não há universidades que formem docentes com novas qualificações ou sistemas educacionais que promovam ações de educação de professoras⁵ sobre a inclusão.

Para Tardif (2014), os saberes dos professores estão relacionados com o contexto de trabalho:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está

⁴ Grifo do autor.

⁵ O termo professoras é utilizado como opção da autora.

relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (p. 11).

Os professores têm muito a ensinar e a aprender uns com os outros. É importante levar em consideração os conhecimentos adquiridos pela experiência. De acordo com Tardif (2014, p. 23), o conhecimento do trabalho do professor e a valorização dos seus saberes cotidianos permitem renovar a concepção a respeito dele, como também “de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”.

Gatti (2016) assevera que a qualidade da educação está aliada à qualidade da formação de professores, seja inicial em cursos de graduação, em processos de formação continuada, formais ou informais, fora ou dentro do contexto escolar. Mesmo que haja uma tentativa de melhorar a qualidade dos cursos, reverter o quadro de inadequação nas formações não é um processo que acontece da noite para o dia, é necessário meses ou até mesmo décadas. Daí a importância de as redes de ensino buscarem formas de superar a formação deficitária aliadas ao planejamento adequado para possibilitar uma ampliação do olhar para a qualificação, a fim de promover reflexão das práticas, aquisição de conhecimentos, valores e mudanças de atitudes que certamente resultarão na aprendizagem dos alunos.

A perspectiva é a de uma visão integradora que possa delinear as combinações frutíferas de atividades educacionais na direção não só de aprendizagens importantes num dado contexto, mas, do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar, a tolerância, nos limites de consensos/dissensos, como também na direção do desenvolvimento pessoal de cada aluno (GATTI, 2016, p. 164).

Por outro lado, Garcia (2013) critica a formação no espaço escolar centrado apenas na prática e resolução de problemas do cotidiano. Esse tipo de formação que dispensa a universidade e o estudo de teorias pedagógicas, para a autora, é uma forma de desintelectualizar o professor. A autora considera a desintelectualização do professor o movimento de oferecer a formação sem os conhecimentos teóricos e o foco apenas na prática, termina por oferecer um conteúdo parcial. O professor poderá até aprender a aplicar técnicas, mas não saberá o porquê disso.

Por conseguinte, segundo Garcia (2013), o termo profissionalização sofreu alteração no seu conceito, passou a ser relacionado mais à técnica do que ao

conhecimento teórico. Significa dizer que profissionalização está associado a práticas e técnicas utilizadas e executadas, com ausência do estudo e aprofundamento de teorias.

A autora afirma que as Reformas Educacionais dos anos 90 aconteceram com o propósito de trazer os professores como aliados para uma participação colaborativa, pois constituem uma categoria profissional fundamental do funcionalismo público, ou seja, as reformas com o apoio dos professores se tornaram uma estratégia política. No entanto, mudar o modelo burocrático da formação para a gestão gerencial transferiu ao professor a responsabilidade sobre sua própria profissionalização, que, no caso, se não tiver sucesso, recai sobre a competência docente.

É complexo criar um modelo de formação que resolva os problemas da educação e, mais especificamente, do ensino na perspectiva inclusiva. A formação inicial para a docência deveria unir teoria à prática e aprofundamento do conhecimento em educação especial. Devido à formação inicial deficitária, surgem os cursos de formação continuada os quais, muitas vezes, reproduzem o modelo teórico universitário. Entretanto, sabe-se que, para o desenvolvimento profissional docente, a capacitação deve ser permanente. Por isso, a formação no espaço escolar ou em outros espaços, com estudo de teorias pedagógicas, discussão de casos reais, sugestões de técnicas, métodos, recursos, etc., na troca entre os pares criando uma cultura colaborativa, produz forma eficaz de formação.

O professor precisa entender que não sabe de tudo e que não é necessário ser especialista em Educação Especial para pesquisar, testar formas de ensinar e avaliar as formas de aprender do aluno de acordo com suas possibilidades e necessidades. Assim, ele estará atuando na perspectiva inclusiva.

Ao tratar da formação na perspectiva inclusiva, não há um consenso entre os autores. Alguns acreditam que os professores que não possuem qualificação para trabalhar com os alunos PAEE deveriam buscar, por meio de cursos em educação especial, melhorar suas práticas, pois a formação inicial não os preparou suficientemente. Outros defendem que o professor não precisa ser especialista para ensinar de forma adequada o aluno incluído, mas deve adotar meios de diversificar, pesquisando materiais e recursos que foquem nas necessidades de aprendizagem.

Não se devem ignorar os saberes construídos com a experiência do professor e que tem muito a contribuir na formação de seus pares. O professor deve ter em mente que a formação é inerente à prática docente e que esta deve ser permanente, pois os alunos são heterogêneos no contexto cultural e social e novos desafios em sala de aula irão surgir. Para isso, é preciso revisitar teorias pedagógicas e saber onde buscar auxílio para superar os desafios.

Enfim, o que se exige do perfil do profissional docente na atualidade é que acolha a diversidade presente na sala de aula, reflita e modifique a própria postura de educador, esteja aberto a sugestões de práticas inovadoras e que seja colaborador nas trocas com os professores que atuam no mesmo espaço escolar.

O gestor, na função do coordenador pedagógico, possui um papel importante na formação continuada do professor e pode contribuir para a inclusão educacional, ao propor situações didáticas no planejamento com sugestões de atividades, métodos, flexibilização e adaptação curricular e recursos que facilitem a aprendizagem dos alunos. Além disso, promover momentos de discussão e reflexão, instituindo a cultura colaborativa e a socialização de práticas exitosas que contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A construção coletiva do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano Educacional Individual (PEI) é um exemplo de momento de troca e compartilhamento que deve ocorrer na escola e ser promovido pelos gestores pedagógicos. O PDI é um instrumento norteador para a elaboração do currículo destinado aos estudantes PAEE. É um documento político-pedagógico que contém ações e estratégias para a superação de barreiras existentes na aprendizagem, acompanhamento da trajetória escolar do aluno e avaliação das ações realizadas. Deve ser construído de forma democrática com a comunidade escolar e pessoas externas à escola que atendem o aluno PAEE, como a rede de saúde e assistência social (PEREIRA, 2019).

Para Tannús-Valadão e Mendes (2018), o PEI tem a finalidade de promover e garantir a aprendizagem dos estudantes PAEE, por meio do compartilhamento das ações elaboradas pelos profissionais responsáveis e os que deverão atuar com esses estudantes, como uma espécie de contrato. Para as autoras, a importância do PEI ou PDI se justifica pela diminuição da sensação dos professores de não estarem preparados e por auxiliar na escolarização dos estudantes que não estejam aptos

para o currículo padrão, a ter as mesmas aprendizagens para o ano escolar ao qual frequenta juntamente com os demais alunos.

O documento citado dá a direção para a busca das possíveis soluções de superação das barreiras que impedem a aprendizagem. Porém, apenas adotar o documento na escola não é suficiente para garantia da aprendizagem. O estudo do instrumento e a formação de todos os profissionais devem fazer parte do dia a dia da escola.

4.2 Aspectos Históricos e Legais da Formação dos Profissionais da Educação

A Resolução nº4 de 02 de outubro de 2009 e o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 tratam da formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado. O art. 12, da Resolução nº 4, dispõe que para atuar nas salas de recursos multifuncionais que funcionam em escolas públicas regulares e nos centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou instituições conveniadas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, o professor precisa ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e também formação específica em Educação Especial.

O art. 9 dessa mesma resolução define que o projeto pedagógico da escola, ao ofertar o AEE, deve prever “redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE” (Inciso VII). Mostra que cabe às unidades escolares promover formação a estes profissionais.

À União é designada a oferta de formação no âmbito inicial e continuada. No Decreto nº 7.611/2011, art. 5º, § 2º, inciso III, cabe à União, mediante o apoio técnico e financeiro, prestar “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”. No inciso IV do referido decreto, consta que a “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais”.

O Decreto nº 7.611/2011 está um passo à frente da Resolução nº4/2009, ao revelar uma preocupação com a formação, não apenas de professores, mas também incluiu gestores e demais profissionais que trabalham nas instituições educacionais e que se relacionam com o aluno público-alvo. Essa visão amplia o olhar para a educação na perspectiva inclusiva, sabendo que todos que atuam em unidades escolares possuem o papel de educadores.

Cabe aqui, na discussão sobre a formação de professores, abordar a formação de gestores escolares, já que o aluno PAEE não é aluno apenas do professor e todos os profissionais da escola precisam estar engajados na inclusão. Portanto, a falta de formação para gestores causa impacto na visão dos demais profissionais escolares.

De acordo com o artigo 64 da LDBEN 9.394/1996, para exercer a função de “administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica”, que são funções dos gestores escolares, a formação “será em cursos de graduação em Pedagogia ou nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino”. Além disso, o profissional no exercício de “outras funções do magistério”, entendido como “direção de unidade escolar, coordenação e assessoramento pedagógico” é exigida a experiência docente como pré-requisito para essas funções (art. 64, parágrafo 1º).

Para o ingresso na rede pública de Salvador, o Estatuto do Magistério Público do Município de Salvador (Lei complementar nº 36 de 30 de abril de 2004) exige do professor para a atuação na educação infantil e no ensino fundamental, primeiro ciclo:

Art. 5º- O ingresso na carreira do Magistério far-se-á mediante concurso público de provas e títulos.

§ 1º Para o ingresso no cargo de Professor, além de outros requisitos estabelecidos em lei, exigir-se-á Diploma de Professor, expedido por estabelecimento oficial ou reconhecido, observando-se, para o exercício nas diversas séries, a seguinte formação mínima:
a) para educação infantil e o ensino fundamental da 1º a 4º série, exigir-se-á, como formação mínima, curso de graduação plena em Pedagogia ou curso Normal Superior, com habilitação em Licenciatura para Educação Infantil ou para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

No mesmo artigo do Estatuto, o parágrafo 2º estabelece:

§ 2º Para ingresso no cargo de Coordenador Pedagógico, além de outros requisitos estabelecidos em diplomas legais, exigir-se-á, como formação mínima, curso de graduação Plena em Pedagogia e experiência docente

mínima de 02 (dois) anos, para o exercício das funções de planejamento, organização, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas.

Tanto o Estatuto quanto o último Edital de Concurso nº 1⁶ de 2010 da Rede Municipal de Ensino de Salvador para seleção de Coordenadores Pedagógicos exigiram do profissional para ocupar essa função a formação inicial em Licenciatura Plena em Pedagogia, a mesma exigência para o professor de educação infantil e do ensino fundamental dos anos iniciais, além da graduação em Normal Superior para professor, curso esse atualmente extinto. O que diferencia é a função exercida por cada um no espaço escolar. As atribuições do coordenador pedagógico no referido edital são:

Participar da elaboração e desenvolvimento da Proposta Pedagógica da escola; planejar, organizar, acompanhar, avaliar e executar o plano de coordenação pedagógica da rede escolar; supervisionar, planejar, controlar e avaliar o processo ensino aprendizagem; desenvolver estudos e pesquisas sobre currículo, métodos, técnicas e instrumentos de avaliação do rendimento escolar com vistas à melhoria da qualidade do ensino; supervisionar a aplicação de currículos, planos e programas na unidade de ensino; orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais; assessorando pedagogicamente e incentivando a articulação e integração da escola com a comunidade; participar de programas de recuperação dos alunos; ministrar as reuniões do conselho de classe; exercer outras atribuições correlatas (item 2.2.1).

De forma implícita há a responsabilidade com a formação do professor no espaço escolar ao “orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais”. Dessa forma, para desenvolver as potencialidades do professor, para “melhorar a qualidade do ensino” e “avaliar o ensino aprendizagem”, o coordenador precisará, juntamente com o professor, pesquisar alternativas para a aprendizagem do aluno PAEE.

A exigência mínima na formação inicial para atuar no cargo de professor e coordenador pedagógico é a mesma, acrescentando ao coordenador apenas dois anos de experiência docente. Dessa forma, pode-se afirmar que para o gestor pedagógico atuar como formador no espaço escolar é interessante o investimento na sua formação continuada, possibilitando assim, o acréscimo em suas aprendizagens a fim de auxiliar o professor em seu trabalho pedagógico.

Em relação à formação inicial dos professores, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, trata das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de

⁶ O Edital de Concurso nº1 citado se dá pelo fato de que os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa são profissionais concursados que exercem suas funções nas escolas municipais de ensino e Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

Professores da Educação Básica e Base Nacional de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) e tem como referência a BNCC – Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. O artigo 6º, I da política de formação de professores tem como um de seus princípios:

A formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes (BRASIL, 2019).

A modalidade Educação Especial está incluída nesse inciso. O Art. 12 se refere às três dimensões das competências profissionais docentes: conhecimento, prática e engajamento profissional. No curso de formação inicial de professores, segundo o artigo, deve tratar os conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, seus marcos legais, as propostas e projetos para o ensino de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

A Resolução CNE/CP Nº 2/2019 é uma atualização da Resolução CNE/CP Nº 1/2001 que trata da inclusão de disciplinas de Educação Especial nos cursos de licenciaturas.

A seguir, abordaremos sobre o papel do gestor na escola e a sua contribuição para garantir o ensino inclusivo.

4.3 Atuação dos Gestores na Formação Docente para a Inclusão Escolar

Para compreender como ocorrem as formações nos espaços escolares é necessário conhecer e analisar o papel exercido pelos gestores na função de coordenadores pedagógicos. O CP tem uma atuação muito importante na inclusão e, portanto, precisa ter clareza sobre as suas funções e buscar meios de estar sempre se qualificando para auxiliar o corpo docente (SANTOS; SANTIAGO, 2018). Dentre as funções do coordenador, está a contribuição na formação, no espaço escolar, promovendo momentos de reflexão sobre a prática educativa com o colegiado de professores e individualmente no acompanhamento do planejamento das aulas.

O coordenador é o articulador, orientador, mediador, facilitador dos processos pedagógicos. É o que ouve os anseios e as angústias dos docentes e é a quem os

professores recorrem nos momentos de dificuldades no planejamento do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência. Este profissional deve ter um olhar especial para a questão da inclusão, prestar atenção no outro, nas suas dificuldades e propiciar subsídios para a atuação docente.

No campo da Educação Especial, boa parte das pesquisas são desenvolvidas com foco na formação inicial e continuada de professores. Pesquisas que focalizam o papel do coordenador pedagógico na formação em serviço no espaço escolar são encontradas em um número reduzido. Evidencia-se assim, o não despertamento para o reconhecimento da importância da atuação desse gestor pedagógico.

Dentre os poucos estudos, pode-se destacar o trabalho realizado por Sant'Ana (2005) que tomou como base os relatos de docentes e gestores a fim de saber quais as concepções deles sobre educação inclusiva. Os professores e diretores destacaram a necessidade de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, além de apoio da família e da comunidade. Para a referida autora, os educadores indicaram, como maior dificuldade para a inclusão, a falta de preparo da equipe pedagógica para receber os alunos. Afirma ainda que, nos cursos de formação docente, a ênfase dada é nos aspectos teóricos, com currículos que se distanciam da prática pedagógica e que não proporcionam a preparação necessária aos profissionais para trabalharem com a diversidade.

Sant'Ana (2005) ressalta que a formação docente não se restringe a participar de cursos, precisa abranger programas de capacitação, supervisão e avaliação realizados de forma integrada e permanente. Acredita que “é necessário a redefinição dos modelos de formação dos professores com vista a contribuir para uma prática profissional mais segura e condizente com as necessidades de cada educando” (p. 233).

Além disso, o professor precisa refletir sobre a sua prática “para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula” (SANT'ANA, 2005, p. 228). A autora destaca a formação docente, mas enfatiza que é preciso mudanças no contexto educacional como um todo. A autora acredita que:

A formação continuada pode favorecer a implementação da proposta inclusiva, todavia necessita estar aliada a melhorias nas condições de

ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para concretização dessas mudanças (SANT'ANA, 2005, p. 229).

Para melhorias no ensino ofertado aos alunos, precisa haver um olhar mais aprofundado para o trabalho desenvolvido nas escolas. As autoras Jesus e Effgen (2012, p. 18) afirmam que a formação continuada em contexto educacional “deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva”. A formação continuada representa reflexão da ação educativa, potencializa as práticas pedagógicas e oferece oportunidade para repensar o currículo.

A reflexão sobre a prática está diretamente ligada à formação de professores que, para Figueiredo (2011), passa por uma redefinição das competências e das principais funções atribuídas a eles. Ao ter clareza sobre as suas competências e atribuições, o professor elabora e reelabora sua prática sempre adotando uma postura reflexiva quanto ao ensino e à aprendizagem.

Além disso, o professor precisa ser capaz de organizar situações de aprendizagem que levem em consideração a aprendizagem e a diversidade dos alunos, o que pode ocorrer por meio da reflexão e da modificação das práticas. O apoio e atuação dos gestores escolares são imprescindíveis para a efetivação do desenvolvimento profissional docente.

De igual modo, espera-se também que não apenas professores desenvolvam novas competências profissionais. Os gestores (administrativo e pedagógico) também devem aprender a delegar, a conduzir, a partilhar. No entanto, esses saberes quase sempre não se desenvolvem sem formação, sem transformação identitária e sem procedimento reflexivo (PERRENOUD, 2000).

4.3.1 O Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Salvador

Historicamente, de acordo com Andrade, Costa e Santos (2017), o cargo de coordenador pedagógico agregou as funções de Supervisão Escolar e Orientação Educacional, o que demandou ações múltiplas, o que dificulta ainda mais a sua formação continuada.

É notório que esse profissional acaba sendo sobrecarregado pelas urgências e necessidades do dia a dia escolar, pois além de ocupar uma função relativamente nova e sem tradição nas instituições de ensino, tem

sua função mal compreendida e pouco delimitada, ficando muito comprometido com as demandas da rotina escolar (ANDRADE; COSTA; SANTOS, 2017, p. 123-124).

As autoras afirmam que o CP, sem apoio escolar e com poucos parceiros, enfrenta ainda dificuldades para vencer seus medos, suas inseguranças e conquistar seu espaço. Dificultando assim, uma de suas ações que está diretamente relacionada à promoção da formação continuada dos professores, apesar da sua formação inicial não lhe conferir preparação adequada para tratar das políticas públicas educacionais.

Sem dúvida, a preparação e a qualificação do profissional, que desempenha a função de formador no espaço escolar, são imprescindíveis para contribuir na formação do professor. Inclusive, a função de Coordenador Pedagógico surgiu com o objetivo de atuar na formação dos professores.

O cargo de CP, primordialmente, foi apontado como fiscalizador do trabalho docente. Isso pode ainda, nos dias de hoje, atrapalhar o trabalho a ser realizado nas escolas por encontrar resistência dos professores.

Admitir que o coordenador pedagógico enfrenta desafios, consiste em considerar a relação direta da sua função com o conhecimento e possibilidade de mudanças na funcionalização de procedimentos operacionais, motivando a reconfiguração de competências técnicas e políticas, que são orientadas pela nova configuração de sociedade. Desse modo, é possível que o mesmo assuma um novo perfil, considerando as novas demandas (ANDRADE; COSTA; SANTOS, 2017, p.124).

O Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAAE) representa o marco inicial na formação continuada do CP, quando, na década de 1950, a aliança entre Brasil e Estados Unidos configurou na Supervisão Educacional em substituição à Inspeção Escolar para atuação na Educação Elementar, hoje denominado de Ensino Fundamental. O objetivo da formação visava melhorar a qualidade do ensino e a formação dos professores “leigos”, os quais não tinham formação para o exercício docente. Tais profissionais foram orientados a treinar novos supervisores escolares em todo o país.

Para Andrade, Costa e Santos (2017), a formação do atual coordenador pedagógico que atua no município de Salvador – BA, ainda hoje, segue os moldes norte-americanos. Tal afirmação é exemplificada com a contratação da Mackenzie Consultoria Norte-Americana pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de

2014, para traçar um perfil da rede municipal. O relatório final elaborado pela companhia indicou a necessidade de criação de um currículo comum a todas as escolas, como justificativa de que algumas unidades escolares distorcem a proposta curricular do município. Tal observação para sugerir que a distorção entre o currículo das escolas está associada à competência do CP, ou seja, não possuem formação adequada para orientar os espaços escolares quanto a um currículo que seja favorável a uma estrutura unificada de rede.

O relatório em questão deu origem à criação de cadernos pedagógicos denominados de “Nossa Rede”. A elaboração dos cadernos, a princípio para ensino fundamental dos anos iniciais e educação infantil, foi feita com a contratação do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e da Empresa Avante, respectivamente para os segmentos mencionados. A fim de envolver os docentes e gestores na produção dos materiais, aconteceram ciclos de formações para discutir e sugerir propostas de conteúdo a serem contemplados nos cadernos.

Dessa forma, é difícil atribuir a solução para problemas na educação municipal e formação de professores e gestores à falta de currículo comum e acreditar que com esses materiais em mãos os problemas de qualidade na aprendizagem dos alunos seriam solucionados. A realidade de países desenvolvidos não pode ser aplicada à realidade da educação brasileira, visto que problemas em relação à falta de estrutura básica nas escolas, falta de professores e de qualificação profissional destes, assim como singularidade das turmas e dos sujeitos parecem estar mais relacionados a oferta de ensino adequado.

O CP que atua na rede municipal de Salvador tem o perfil de mediador das ações educativas, articulador de uma cultura que entende a escola como um espaço de promoção da aprendizagem e cidadania de todos os alunos. É um gestor pedagógico na instituição de ensino, o qual não pode perder de vista o sentido da escola, que é a aprendizagem (SALVADOR, 2012).

O livro *Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa*, elaborado após formação de coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Salvador, entre os anos de 2011 e 2012, apresenta como função principal do coordenador:

Agregar e articular as ações educativas na escola, de forma a realizar um trabalho voltado tanto para o monitoramento das ações educativas e apoio

técnico à prática docente, bem como para promover o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos (SALVADOR, 2012, p.12).

Destarte, para exercer sua função de forma eficiente, o coordenador precisa ter clareza de seu papel, ter competência para exercê-lo e estar em um ambiente de trabalho em que sua função seja reconhecida.

Entre as atribuições do coordenador, voltadas para a formação, destacam-se, no mesmo material, a organização de espaços, as estratégias para instaurar um ambiente reflexivo e a promoção de oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, além de apoiar a produção de materiais didáticos na efetivação da formação continuada (SALVADOR, 2012).

Cabe ao coordenador investir na troca de conhecimentos com os professores, preocupando-se com a prática pedagógica de acordo com os objetivos da escola e especificidades de cada segmento e público atendido. Dessa forma, convém a reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, a fim de acrescentar, nos objetivos de aprendizagem, o atendimento ofertado aos alunos com deficiência, bem como o planejamento e a diversificação das estratégias de ensino que promovam intervenção positiva na aprendizagem deles, ao levar em conta as necessidades e especificidades individuais e considerando o contexto sociocultural da escola e dos estudantes.

A importância da elaboração ou reelaboração do PPP, em conjunto com os professores e comunidade, é de possibilitar o ordenamento mental, político e material das atividades realizadas e do que se deseja alcançar no processo de ensino. O coordenador, como articulador no processo de execução da elaboração do PPP, organiza os espaços de reflexão, participação e concretização a fim de garantir a aprendizagem de todos os alunos, partindo do pressuposto de que estes têm direito e são capazes de aprender (VASCONCELLOS, 2009).

O coordenador é um facilitador dos processos educacionais. Cabe a esse profissional acompanhar a execução das propostas presentes no Projeto Político Pedagógico, atuar na formação continuada, partilhar suas ações desenvolvidas e compreender as reais implicações do papel que ocupa, a fim de assegurar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Para exercer seu papel de orientador e garantir a inclusão dos alunos com eficiência, faz-se necessário investir na formação desse profissional a fim de garantir

a inclusão educacional, pois para atuar como multiplicador é preciso buscar meios de estar se qualificando para auxiliar o corpo docente, promover espaços destinados a reflexão sobre as práticas e criar estratégias que possibilitem uma inclusão real (SANTOS; SANTIAGO, 2018).

É necessário, ainda, que o coordenador tenha conhecimento sobre as suas reais funções. No dia a dia da rotina de uma escola, muitas demandas e urgências surgem, fazendo com que esse profissional acabe tentando solucionar situações emergenciais e se distanciando das suas competências. É preciso ainda, que haja reconhecimento da importância do papel de articulador do coordenador pedagógico com todos os profissionais que atuam na escola, a fim de assegurar o cumprimento dos processos de ensino e aprendizagem para uma real inclusão educacional.

No capítulo a seguir, apresentaremos a pesquisa realizada, os dados coletados e destacados a partir dos relatos de professores e coordenadores pedagógicos que atuam na rede municipal de ensino de Salvador.

5. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES SOBRE FORMAÇÃO E INCLUSÃO

“Não há nada como procurar, se você quiser encontrar algo” (J.R.R. TOLKIEN).

Esse estudo buscou escutar professores e gestores que atuam na rede municipal de Salvador/BA, com o propósito de discutir situações relacionadas à formação inicial e continuada vivenciadas por esses profissionais no que tange, especialmente, à perspectiva inclusiva. Dessa forma, buscou-se contribuir com a reflexão sobre as práticas docentes e sobre as futuras formações de professores, a fim de que as mesmas possam melhor atender às demandas presentes na realidade da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

A pesquisa é caracterizada como qualitativa, pois, de acordo com Yin (2016), esse tipo de pesquisa permite entender, mediante dados qualificáveis, a opinião e compreensão de participantes selecionados sobre temas variados.

Nesse estudo, optamos por utilizar a fenomenologia subsidiando a trajetória de pesquisa, da coleta à análise dos dados obtidos. Pretendemos investigar como vem ocorrendo a formação de professores e coordenadores pedagógicos que atuam em escolas municipais de Salvador. Sendo assim, fez-se necessário adotar os procedimentos fenomenológicos para a hermenêutica da pesquisa.

Na trajetória fenomenológica, devem-se considerar os momentos no procedimento de análise. O primeiro momento consistiu na descrição dos sujeitos do fenômeno vivenciado. O segundo momento é caracterizado pelas reduções do discurso a fim de apropriar-se das unidades significativas apresentadas. Na interpretação, que é o terceiro momento, é feita a análise hermenêutica das unidades significativas.

Após as entrevistas foi possível perceber as unidades de significado a partir das perguntas e da aproximação nas respostas sobre o mesmo assunto questionado.

A hermenêutica das descrições dos colaboradores foi feita da seguinte maneira: após leituras sucessivas dos relatos, foram destacadas unidades de significado, que são palavras ou sentenças que respondem de forma significativa à interrogação. Chegamos a essas unidades por meio dos relatos transcritos, os quais

são lidos repetidamente e são percebidos os termos também presentes nas outras falas. Assim, percebemos a importância em destacar as sentenças e analisá-las mais criteriosamente. Dessa forma, temos as unidades de significado, categorizando os assuntos de forma convergente ou divergente.

A partir dessas palavras ou sentenças, buscamos as origens etimológicas, focando também o seu sentido na totalidade do texto e seus possíveis significados no contexto.

A busca da origem etimológica da palavra permite a compreensão de palavras inesperadas, modificando o modo comum de interpretação da linguagem, possibilitando compreensões ontológicas, ou seja, quando o modo de ser da pessoa é revelado para não cair em compreensões pragmáticas (BICUDO, 2011).

As unidades significativas foram agrupadas para a criação de categorias a serem refletidas na construção de resultados, pois: “na pesquisa fenomenológica, não se espera uma conclusão fechada: há uma abertura a possibilidades de diferentes interpretações, conforme a situacionalidade daquele que as interpreta” (GRAÇAS, 2000, p.32).

Ao procurar o significado das unidades destacadas, chegamos à análise, a qual mostra a compreensão do pesquisador sobre o dito, o relato. Assim, o modo de ser do homem é revelado e podemos partir do particular para o geral, a fim de compreender o fenômeno. Dito isso, passamos para as unidades de significado dos relatos que foram agrupados e discutidos por temas que apareceram nos depoimentos dos colaboradores.

Quadro 5 - Unidades de significado

Unidade de Significado I	Formação inicial
Unidade de Significado II	Saberes profissionais e experienciais
Unidade de Significado III	Formação permanente para a inclusão educacional

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentro das unidades de significado, sentimos a necessidade de separar os conteúdos que apareceram nos relatos, em tópicos, para facilitar a compreensão e uma exploração mais detalhada das narrativas.

A postura do investigador é de tentar compreender as significações nas falas e interpretá-las conforme a sua percepção, porém, tendo o cuidado de manter a fidelidade do discurso sem a substituição do sentido por ele atribuído. Nesse momento, é que se dá o encontro das intersubjetividades do pesquisador-pesquisado, caracterizado pela síntese das exposições que retratam a essência do fenômeno como estrutura individual e chega-se a análise (GRAÇAS, 2000).

Após esse processo, para chegar a uma compreensão mais ampla do fenômeno, a partir da revisão dos depoimentos e da ação reflexiva do pesquisador, há a comparação dos discursos a fim de descobrir as convergências, divergências e idiosincrasias que são as ideias que não se repetem nem fazem oposição às demais, mas se configura como um dado novo, considerando ainda, os dados que aparecem de forma implícita nos depoimentos.

Nessa pesquisa, optamos por adotar as convergências e divergências que surgiram nos relatos. Nas assertivas convergentes dos discursos, chegam-se às características das posições individuais, as quais se manifestam como verdade geral dos participantes da investigação (GRAÇAS, 2000).

A fenomenologia trabalha com uma concepção de linguagem que solicita uma interpretação, pois sintetiza de forma unívoca o percebido, compreendido, interpretado pelo próprio pesquisador, trazendo a complexidade da relação do signo sentido, significado no contexto histórico-cultural dos sujeitos. Para Bicudo (2011, p. 47), “sabendo que a linguagem é polissêmica, o procedimento hermenêutico mostra-se significativo na busca do entendimento daquele constructo”.

Isso quer dizer que, a linguagem produz variados sentidos expressos por diversos sujeitos e, por isso, torna-se significativo na busca da compreensão do constructo da pesquisa.

Nas palavras de Morin (1991):

A linguagem humana é polivalente e polifuncional. Exprime, verifica, descreve, transmite, argumenta, proclama, prescreve [...]. Está presente em todas as operações cognitivas, comunicativas, práticas. É necessária para a

conservação, transmissão, inovação culturais. É consubstancial à organização de qualquer sociedade [...] (p.143).

A linguagem é uma das formas de comunicação e aproximação do ser humano. Por meio da linguagem se expressa conhecimento, história de vida, sentimento, percepção acerca de determinados assuntos. Portanto, o pesquisador precisa estar atento ao que é dito, se desvencilhar das ideias preconcebidas e buscar extrair nas falas os saberes e experiências das vivências dos entrevistados.

Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, adotamos o termo Docente e algarismos para diferenciá-los de um a quatro, para os professores. Para os gestores escolares que atuam na coordenação pedagógica, adotaremos o termo Gestor com números para diferenciá-los de um a três.

Quadro 6 - Caracterização dos (as) Participantes

IDENTIFICAÇÃO	FORM. INICIAL	FUNÇÃO/CARGO
Docente 01	Pedagogia	Professora de Educação Infantil
Docente 02	Pedagogia	Professora do 1º ano do Ensino Fundamental
Docente 03	Educação Física	Professor do Ensino Fundamental
Docente 04	Pedagogia	Professora de Educação Infantil
Gestora 01	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica

Gestora 02	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica
Gestora 03	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica
Gestora SMED	Sociologia	Gestora SMED/ CIET

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações transmitidas pelos participantes da pesquisa.

5.1 Unidade de Significado I: Formação Inicial

A primeira questão direcionada aos professores tinha como objetivo saber se a formação inicial contemplava disciplinas relacionadas à área de Educação Especial.

Em relação às questões destinadas às gestoras (coordenadoras pedagógicas) não houve perguntas relacionadas à formação inicial, uma vez que ao serem incluídas na pesquisa, pretendemos discutir o papel de formadoras destas e a contribuição na inclusão escolar auxiliando o corpo pedagógico no processo de ensino.

Chegamos a essa unidade de significado ao questionar sobre a formação inicial dos professores mediante a seguinte questão: “Em sua formação inicial, na grade curricular, havia disciplinas na área de Educação Especial? Se sim, quais?” Os relatos dos professores foram muito significativos, pois refletem dados que foram destacados por alguns pesquisadores, que serão citados à frente.

As respostas destacadas referem-se à existência ou não das disciplinas em questão e a relevância para a formação do professor.

Nós tivemos uma disciplina, que realmente foi muita teoria e pouquíssima prática que, na verdade, hoje eu posso responder se essa disciplina contribuiu, eu digo que não (DOCENTE 01).

Só tive uma, Educação Especial. Uma disciplina só, com esse nome. Já faz muito tempo, mas eu estudei na época algumas questões básicas, não chegou a estudar nenhuma síndrome, nenhum transtorno específico, mas a gente teve a questão do cego, do deficiente auditivo, só. Foi superficial, bem superficial (DOCENTE 02).

Nenhuma. Voltada para a educação especial, não (DOCENTE 03).

Não. Na minha formação inicial, a matriz curricular não dava conta de Educação Especial (DOCENTE 04).

Metade dos professores tiveram a oportunidade de estudar na graduação a disciplina Educação Especial. A partir dos relatos, é possível inferir que, mesmo aqueles que tiveram a disciplina, os conteúdos estudados não contribuíram ou pouco contribuíram para, na prática docente, ensinar os alunos PAEE. Observamos, no relato da Docente 01, que a disciplina cursada era em grande parte teórica, com pouca prática. Em estudos sobre formação docente, um dos dados que aparecem é a queixa dos professores quanto aos formatos dos cursos por apresentarem muita teoria sem relação com a prática. Além disso, não oferecem uma proposta para tentar resolver as fragilidades na formação inicial (FERREIRA, 2006; SKLIAR, 2006).

De acordo com o informado pelos participantes da pesquisa, na formação inicial, três professoras cursaram Licenciatura em Pedagogia e um professor cursou Licenciatura em Educação Física. O Docente 03 concluiu a sua graduação no ano de 2005, mesmo ano de conclusão da Docente 04, os quais cursaram Educação Física e Pedagogia, respectivamente. Ainda assim, não tiveram a oportunidade de cursar disciplinas obrigatórias na área de Educação Especial, mesmo após a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores nos cursos de Licenciaturas de graduação plena, os quais devem incluir disciplinas sobre especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Vemos no relato do Docente 03 que esta norma não foi cumprida.

Minha formação foi de 2000 a 2004. Em 2005 colei grau. Nessa época não havia nada voltado para a Educação Especial. Pouco teve na minha licenciatura em Educação Física matérias direcionadas para licenciatura mesmo, quanto mais para a Educação Especial (DOCENTE 03).

A formação inicial de futuros professores cabe às universidades, as quais devem incluir, na matriz curricular dos cursos de licenciatura, as disciplinas obrigatórias em Educação Especial.

Muitas vezes, as disciplinas que se aproximam da área de Educação Especial são oferecidas para serem cursadas como componente de caráter não obrigatório, ou seja, de natureza optativa ou eletiva, por exemplo. Dessa forma, os graduandos cursam de acordo com seus interesses. O depoimento abaixo exemplifica essa ideia:

Tive uma disciplina eletiva, me lembro agora, que na verdade era daquelas que você escolhia, eu escolhi Libras. Mas foi bem pontual, eram noções básicas e era eletiva, era para quem escolhesse (DOCENTE 04).

A disciplina cursada pela docente, segundo seu entendimento, foi abordada de modo introdutório, sem estar direcionada para o ensino de alunos com surdez. A disciplina apresentou apenas noções básicas de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Acreditamos que seria mais proveitoso em sua formação uma disciplina voltada para os diversos grupos de alunos PAEE.

Nos relatos correspondentes a essa unidade de significado, as convergências surgiram em relação a termos utilizados para a formação universitária como: “superficial”, “questões básicas”, “noções básicas”. São termos que nos levam a crer que a formação inicial dos docentes foi rasa, deficitária. O que pode ocasionar dificuldades para professores, principalmente os iniciantes, ao se depararem com alunos que necessitam de atenção diferenciada e ensino adequado às suas especificidades.

Segundo Guarnieri (2015), os professores iniciantes já ingressam na profissão com pouco preparo para atuarem nas salas de aula e, muitas vezes, assumem as turmas mais difíceis. A formação inicial não oferece um preparo adequado para a profissão. A natureza, muitas vezes, é apenas teórica, com disciplinas fragmentadas e distantes da prática. E ainda, segundo a autora, os cursos de licenciatura em Pedagogia possuem menos horas do currículo com disciplinas destinadas à formação profissional específica, que corresponde a 30% em comparação aos 70% de horas destinadas a outras disciplinas.

Em relação a isso, Libâneo (2015) afirma que, nos cursos de Pedagogia que forma o professor polivalente, há a separação entre o conteúdo e a metodologia com

predominância à metodologia. Há pouca preocupação em relação ao conteúdo ensinado aos alunos, ao contrário dos cursos de Licenciaturas que formam especialistas e enfatizam mais os conteúdos do que a metodologia de ensino.

São aspectos dissociáveis, na formação de professores, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a metodologia de ensino.

Para Libâneo (2015), há uma questão epistemológica nos cursos de Pedagogia, pois no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que o aluno desenvolva processos mentais para a aquisição dos conteúdos. De igual modo, é preciso conhecer o percurso de investigação dos conhecimentos conteudinais e associá-lo ao processo de aprendizagem. Já nos cursos de Licenciaturas, é preciso converter a ciência em forma de ensinar. Para isso, não se deve apenas conhecer conteúdos, mas também, os modos de aprender dos alunos em seus processos cognitivos, linguísticos e afetivos, suas características e contexto sociocultural. Isso é uma questão pedagógico-didática que precisa ser desenvolvida na formação docente (LIBÂNEO, 2015).

Há outro problema envolvendo professores iniciantes, o mito sobre acreditarem que por meio da experiência se aprende a ser professor. Tal ideia é disseminada, inclusive pelos mais experientes (GUARNIERI, 2015). Entretanto, a experiência sem o conhecimento teórico empobrece a prática pedagógica. E, em relação ao ensino de alunos PAEE, há uma necessidade ainda maior de preparação adequada considerando o traquejo mínimo em educação especial para a oferta de ensino consonante e adaptado aos alunos.

O relato do Docente 03 é um exemplo de condição enfrentada por iniciantes.

Nessa minha situação de eu não saber o que fazer, como lidar, como ensinar esses alunos, eu busquei informações, cursos, formações, pós-graduações, especializações que me ajudassem a lidar melhor com esses alunos (DOCENTE 03).

Diante das adversidades, o Docente 03 procurou meios de superar as dificuldades enfrentadas para ensinar os alunos PAEE. No entanto, nem todos os professores em início de carreira reagem assim, muitos, diante da realidade tão diferente da teoria estudada na faculdade, precisam contar com o auxílio de profissionais mais experientes que compõem o contexto escolar.

De igual modo, a Docente 04 enfrentou situação semelhante com alunos PAEE em sala de aula. Evidencia a divergência entre o relatado pelas Docentes 01 e 02. Tanto o Docente 03 quanto a Docente 04 relataram não ter estudado na grade curricular de seus cursos a disciplina Educação Especial e, por esse motivo procuraram, por iniciativa própria, formação para esse segmento quando se depararam com as necessidades educacionais de seus alunos. “Eu só vim estudar mesmo depois que eu recebi alunos “especiais”. Eu fui buscar por mim mesma cursos voltados a essa clientela” (DOCENTE 04).

Dessa forma, é possível observar que, diante de dificuldades que o professor encontra na sala de aula em relação à diversidade de condições de aprendizagens dos alunos, buscar conhecimentos que possam auxiliar no ensino torna-se uma necessidade. Assim, esse profissional vai desenvolvendo um novo perfil docente.

Destacam-se dois perfis docentes: os que se contentam com a formação inicial superficial e os que buscam, por iniciativa própria, ampliar seus repertórios recorrendo a diversas formas, como leitura de textos, cursos, especializações, coleta de informações com especialistas, etc. Para o ofício de professor, a formação deve ser constante, já que as adversidades em sala de aula sempre irão surgir. Martins e Pimentel (2009, p. 72) corroboram essa ideia:

[...] educar, tendo a criança e o adolescente como centro das atenções no âmbito escolar é uma tarefa que requer estudo contínuo e percepção crítica da realidade individual dos alunos para favorecer a aquisição do saber e o desenvolvimento de seu potencial e suas habilidades.

Enfatizamos que, independente da formação inicial dos professores ser deficitária ou não, a formação deve ser contínua. Isso se dá pelos seguintes motivos: o desenvolvimento profissional precisa acontecer em qualquer profissão para a melhoria das práticas; o professor precisa se preparar constantemente para ensinar alunos com diversas necessidades e possibilidades individuais de aprendizagem; a escola precisa se adequar para incluir o aluno com o objetivo de desenvolver suas potencialidades.

Os saberes adquiridos sobre a diversidade de aprendizagem dos alunos PAEE não se esgotam em cursos formativos, sejam em graduações, pós-graduações, cursos de extensão ou em serviço. Por esse motivo, a formação deve ser contínua. Ao menos o professor já terá algum conhecimento que poderá diminuir

a sua aflição e angústia por não saber como ensinar e o que ensinar ao aluno que tem particularidades na aprendizagem e no desenvolvimento.

5.2 Unidade de Significado II: Saberes Profissionais e Experienciais

Nessa unidade de significado são destacadas dos relatos dos docentes informações referentes aos saberes desenvolvidos por meio da prática no ensino de alunos PAEE e a formação que se dá no espaço da escola mediante trocas de conhecimento e experiências vivenciadas.

Ao questionar os professores sobre se os conhecimentos adquiridos com a prática pedagógica os auxiliaram no ensino, chegamos a essa unidade de significado, pois os relatos apresentaram dados que promovem a reflexão sobre a importância das trocas de saberes e da formação no próprio espaço escolar. Nesse caso, envolve um trabalho ativo do coordenador pedagógico.

Tardif (2014), ao discutir os saberes dos professores, relaciona-os a algumas dimensões: contextos de trabalho, identidade, experiência de vida, história profissional, relação com os alunos em sala e outros profissionais da escola. Por isso, ao estudar o saber dos professores, deve-se relacioná-lo com todos esses elementos que constituem o trabalho docente.

O autor salienta que esse saber é um saber social porque é compartilhado com outros professores, por terem formações comuns ou próximas, por trabalharem em uma mesma organização e estarem submetidos a uma mesma estrutura coletiva, como as redes de ensino. Além disso, estão sujeitos aos mesmos programas de ensino, recursos e materiais a serem ensinados.

A segunda pergunta destinada aos docentes refere-se à formação e os saberes adquiridos na atuação profissional para o ensino de alunos PAEE com a adaptação direcionada para promover a aprendizagem. O objetivo da questão é provocar a reflexão sobre a prática e a aplicação dos conhecimentos aprendidos no caminhar dos docentes. Ao responder a referida questão, a Docente 01 demonstra acreditar que a sua experiência contribuiu para atender o aluno na sala de aula.

Durante a minha trajetória, com certeza. Cada aluno que a gente recebe a gente vai buscando. E esse conhecimento, essa experiência adquirida, com certeza ela vai [ajudar]. Você começa a ter experiência no sentido de saber

lidar com a situação, com o aluno, compreender o aluno. Acredito que um pouco de experiência (DOCENTE 01).

Para que os conhecimentos adquiridos na experiência profissional sejam relevantes para a prática, precisa haver a reflexão da própria ação docente. Nesse sentido, o professor deve estar sempre atento às respostas que o aluno dá. Esse tipo de saber não é adquirido apenas nos cursos de formação, mas também é uma habilidade que precisa ser aprimorada. Vemos como exemplo o relato abaixo:

Não é o curso que me diz o que eu vou ensinar. É o dia a dia porque cada aluno especial tem o seu jeito de ser, tem o seu emocional, tem seu jeito de aprender e aí eu utilizo isso como base para que eu possa desenvolver minhas aulas (DOCENTE 03).

Segundo o depoimento do Docente 03, entendemos que os conhecimentos os quais são adquiridos com a prática direcionam o ensino a ser planejado e executado para os alunos PAEE. Por esse motivo, o professor que tem a prática inclusiva é aquele que reflete sobre suas ações e se torna um pesquisador de sua própria prática ao modificar, alterar ou adaptar o ensino, sempre observando o avanço do aluno.

Os saberes profissionais docentes se manifestam na relação de ensino, entre professor e aluno, ao longo da experiência adquirida, os professores vão aprendendo a dominar seu ambiente de trabalho, o que contribui para formar a “consciência prática”, formando e moldando suas regras de ação (TARDIF, 2014).

O relato da Gestora 03 está em concordância com o Docente 03, pois considera que a experiência profissional contribui para a sua atuação. “O que tem sido mesmo enriquecedor e que a gente tem aprendido a lidar (com o aluno PAEE) é o dia a dia mesmo, no fazer da escola” (GESTORA 03).

É possível destacar, nas palavras da Gestora, que a experiência profissional contribui para a inclusão, ao aprender na prática a lidar com o aluno, ou seja, a perceber suas necessidades e características individuais para atendê-lo de maneira mais adequada.

Em se tratando de experiência profissional docente, as trocas e relações com o grupo contribuem para o desenvolvimento profissional. Como observa Tardif (2014), os saberes dos professores são adquiridos no contexto de uma socialização profissional que são modificados e adaptados de acordo com os momentos da

carreira, pois o professor aprende a ensinar ensinando. Significa dizer que esses saberes são produzidos socialmente, na relação com os alunos e com outros docentes.

5.2.1 Formação Colaborativa

Segundo Imbernón (2010), a formação colaborativa é um processo da formação continuada que pode contribuir com o aumento do conhecimento profissional pedagógico e da autonomia. Pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e das respostas sobre situações problemáticas da prática. Dessa forma, o professor assume o controle na sua formação por intermédio de trocas e diálogos, o que pode aproximar o grupo com compartilhamento de metas de ensino.

O aprimoramento se torna parte intrínseca da profissão na cooperação entre o grupo para analisar, comprovar, modificar e avaliar. O autor propõe uma formação em que o grupo esteja disposto a cooperar e está fundamentada nos princípios de colaboração, participação, diálogo, sequência nos encontros, que parte dos interesses e necessidades, promove a reflexão, a resolução de situações problemáticas num clima de escuta e de comunicação. O que pode promover a inovação institucional e da prática coletiva.

O estudo que acontece no espaço escolar pode ser compreendido como momentos de troca de conhecimento e experiências pedagógicas entre os profissionais. Muitas vezes, esses momentos podem acontecer em reuniões para discussão de problemas ou para estudo de determinado conteúdo, visto que o grupo sentiu a necessidade de fazê-lo.

Ainda que não aconteça esse tipo de formação no espaço escolar, pode ocorrer troca de experiências entre docentes sem a ação prévia dos gestores. O que pode vir a acontecer por meio de conversas para colher informações sobre determinado aluno e que podem sugerir formas de manejo e tipos de atividades que foram exitosas.

Nos relatos, não surgiu a afirmação sobre a existência de formações na escola que atuam, porém, nessa unidade de significado, foi possível destacar que existem trocas de experiências entre professores.

A caixinha que a pró C passou para mim tinha várias atividades para L. Ele desenvolveu bastante, eu acredito. Então, essa troca foi uma troca. Ela passou para mim, eu passei para a professora F e eu acredito que funciona (DOCENTE 01).

Apesar do relato da Docente 01 referente à experiência de trocas entre professores apresentar uma visão positiva, percebe-se que a relação entre atividades configura-se na concepção de atividades de escrita, de papel, ou seja, mostra uma ideia ainda limitada sobre currículo para alunos PAEE, na qual os professores parecem entender que o desenvolvimento acontece quando se utiliza atividades de escrita e que o aluno consegue concluir com êxito. A insistência pela utilização de atividades tradicionais revela a falta de compreensão dos docentes acerca do que é adaptação curricular e de como fazê-la.

É preciso considerar as características da criança ao planejar, pois há quem necessite de recursos diversos para apoio e facilitação da compreensão do conteúdo, como jogos, materiais concretos, etc. Ao conhecer a diversidade na forma de aprender do aluno, o professor pode oferecer atividades de acordo com possibilidades de aprendizagem e realização com recursos que podem facilitar o desempenho.

Percebe-se a necessidade de diálogo e troca de experiências entre profissionais da escola e que aconteçam com certa regularidade para colaborar com repertórios de práticas com diversas maneiras de ensinar. Para que haja compartilhamento de conhecimento é preciso criar oportunidades e ter a consciência de que todos podem contribuir com a prática um dos outros.

A troca com a professora do AEE, que é excelente no que faz, tem enriquecido bastante a prática, não só a minha enquanto coordenadora, mas dos professores também (GESTORA 03).

Os momentos de formação, que acontecem no espaço escolar, são uma interessante forma de desenvolvimento profissional, já que todos estão envolvidos na mesma ou semelhante situação, mesmo que em etapas, modalidades e funções diferentes. O aprendizado e o desenvolvimento dos alunos é o que devem motivar os profissionais.

Para Perrenoud (2000), trabalhar em equipe é uma das competências necessárias ao trabalho docente. Quando há compartilhamento de recursos didáticos e de alunos, poderão ocorrer complicações e a coordenação será decisiva,

quando há professores que só conseguem trabalhar sozinhos. Nesse sentido, os gestores precisam atuar de forma a contribuir para que a competência do trabalho colaborativo possa ser desenvolvida.

Os professores entrevistados têm o entendimento de que não é somente recorrendo a cursos que eles alcançarão informações a respeito do assunto. O depoimento da Docente 04 exemplifica que a formação acontece também fora dos espaços organizados.

Com certeza, os conhecimentos adquiridos ao longo da minha trajetória profissional contribuíram para estar trabalhando com esses alunos, mas que fique claro que esses conhecimentos também foram adquiridos não somente nos cursos (DOCENTE 04).

No relato do docente a seguir, é possível perceber que a troca de experiências é bem vista e os professores acreditam que podem contribuir no ensino dos alunos PAEE.

Eu acho que isso é o primeiro passo fundamental. Eu acho que existe muito pouco. Eu dou aula em duas escolas e existe muito pouco. Eu, pessoalmente, busco trocar informação com os professores. Sempre! Em relação aos “alunos especiais”, até porque eu acho que o aluno não é meu, não é do professor José, ele é aluno da escola como qualquer outro. Esse ano ele pode estar comigo, com você. Você tendo a troca de experiências, já sabe como aquele aluno reage bem, quais são as situações didáticas que ele tem a melhor aprendizagem, porque eu já tentei já consegui e estou lhe passando essa informação. Eu faço muito isso (DOCENTE 03).

Por outro lado, verificou-se que, apesar de importante, parece não haver com frequência a troca de saberes entre docentes e isso provoca a reflexão do motivo de não ocorrer. A dinâmica e rotina da escola pode ser um motivo. Veremos mais adiante que a organização do trabalho dos profissionais não oportuniza a formação na escola. Sabe-se também que é competência dos gestores escolares promoverem espaços para compartilhamento de experiências, de acordo com as possibilidades de realização.

Nas entrevistas com gestoras pedagógicas, pôde-se perceber, por meio dos relatos, que acreditam que o compartilhamento de conhecimento entre os que participam de formações externas e que trazem os conhecimentos aprendidos para os demais profissionais, se torna uma forma interessante de formação no âmbito da escola.

É preciso, sim, esse momento formativo ou através de estudos especializados ou de um multiplicador dentro da escola. Alguém da escola que saia para buscar essa formação e depois volte para compartilhar (GESTORA 01).

Há convergência entre os relatos das gestoras entrevistadas, que consideram que os momentos de compartilhamento podem acontecer na escola, considerando os saberes profissionais que cada um já possui e foram adquiridos ao longo da trajetória profissional.

Eu acho muito positivo os momentos formativos na escola, apesar da gente não ter tantos momentos formativos por conta da demanda e do caminhar mesmo, do movimento da escola, mas é muito importante os momentos de troca, momentos que a gente pode aprender com o outro além de ter alguém dando as orientações que a gente necessita (GESTORA 03).

Esses momentos formativos, essas atividades devem ser feitas com toda a comunidade escolar o que abrange professores, os funcionários da escola, os pais e os alunos (GESTORA 02).

Em relação ao relato da Gestora 02, está em consonância com o exposto por Martins e Pimentel (2009). Eles afirmam que, para se chegar a uma escola inclusiva, é exigido do grupo que está ligado à escola analisar o que nas entrelinhas ainda se mantém excludente, seja nas dificuldades da gestão, no trabalho do professor ou nos transtornos de aprendizagem apresentados pelos alunos.

A escola precisa se preparar continuamente e rever suas posturas em relação à prática pedagógica e à formação de professores. Para isso, é fundamental que gestores, educadores e pais não só coloquem sua atenção nas oportunidades que possam facilitar a aprendizagem de seus alunos e filhos, mas também que estejam dispostos a aprender a lidar com a diferença (MARTINS; PIMENTEL, 2009).

Há ainda outros exemplos citados sobre troca de experiências e conhecimento que ocorrem de forma exitosa. No entanto, fica claro que esses momentos não acontecem apenas no espaço escolar, mas também em outros espaços de formação na interação com profissionais comprometidos com a inclusão.

A gente vai juntando um pouquinho da teoria que a gente estuda com a prática da gente, do dia a dia, aquelas tentativas e erros, as nossas tentativas e, principalmente, com as trocas como eu falei, seja com professores, outros colegas. Ou seja, com pessoas que já têm uma gama de conhecimentos sobre isso na teoria e na prática e isso vai agregando e a gente vai se organizando, estudando um pouquinho mais e ajuda sim para estar ensinando esses alunos (DOCENTE 04).

Os professores levavam situações, conversavam e os próprios professores que estavam fazendo o curso traziam situações que eram debatidas por outros colegas, que traziam, não vou dizer respostas, mas caminhos para você passar por aquilo ali, pra você conseguir trabalhar com aquele aluno e os professores (formadores) também traziam propostas para aquelas situações (DOCENTE 03).

As afirmações dos docentes mostram que é possível haver trocas de saberes da experiência e que podem contribuir na reflexão sobre a atuação docente. Porém, demonstra a necessidade também de conhecimento de conteúdos agregados à prática e não apenas a ação sem o conteúdo. Em suma, a reflexão sobre a prática acontece quando há a aprendizagem teórica para saber o porquê de tais ações e os motivos de sucesso ou insucesso no ensino.

O momento separado para estudo, na instituição escolar, pode romper com o isolamento dos professores que gera a falta de comunicação, o individualismo, a solidão e o desencanto com a profissão. A formação continuada colaborativa contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional nas trocas de dúvidas, problemas, sucessos e fracassos e se torna importante formação do indivíduo (IMBERNÓN, 2010).

Os relatos dos professores e gestores participantes da pesquisa mostram que não há nas escolas esse modelo de formação de maneira organizada, participativa e coletiva. Há apenas alguns docentes que compartilharam informações e sugestões de atividades. Isso faz com que não haja um clima de cooperação e alinhamento com todo o grupo, apenas com alguns professores. E permanece o isolamento e o individualismo, além de não criar uma proposta pedagógica de ensino na mesma instituição.

Para que ocorram formações colaborativas em que o conhecimento dos profissionais possa ser compartilhado, é necessário que haja tempo cronológico para isso. Na Rede Municipal de Salvador, a Portaria nº 251/2015 implantou a reserva de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho do professor para atividade pedagógica complementar. A reserva da jornada inclui planejamento e formação, sendo 50% da carga horária realizada na escola e 50% em local de escolha do docente. Apesar de ter sido um avanço na categoria, que possibilitou esses momentos, deixou de existir horários reservados para estudos e reuniões semanais que aconteciam coletivamente.

Nessas reuniões, era possível o planejamento de ações e projetos, sugestões de resolução de problemas e a pesquisa sobre diversos temas que o grupo tivesse interesse. Hoje, na atual organização da rede e dos horários dos professores não é mais possível esses encontros periódicos. O tempo destinado para a formação docente, agora, só pode acontecer de forma solitária. Para que um professor saia da classe para o seu momento de atividade pedagógica complementar, outro precisa assumir a sala de aula.

Essa é uma das dificuldades para a efetivação da formação docente no espaço escolar. Para Imbernón (2010), as estruturas organizativas das escolas não favorecem o trabalho colaborativo. Foram instituídas em outras épocas e outra maneira de concepção de educação. O modelo da sala de aula, os agrupamentos homogêneos, a hierarquização profissional na mesma instituição, a divisão em ciclos, etapas, níveis limitam e impedem o trabalho em conjunto.

Ribeiro e Monteiro (2015) asseveram que o espaço de autoformação, ou seja, quando o professor não é um mero expectador na sua profissionalização, é uma importante forma de promover a inspiração, transformação e cooperação entre os educadores.

Para que a formação na instituição escolar se torne parte do processo de desenvolvimento profissional docente, é necessário que haja espaço físico e cronológico. O que não é possível, hoje, na organização da Rede Municipal de Salvador, como dito anteriormente.

O perigo do estudo apenas individualizado é que não há compartilhamento de problemas, de práticas exitosas e alinhamento no modelo de ensino. Assim, cada professor é uma unidade separada do grupo, com práticas diversas e sem coesão num mesmo espaço educativo. A formação chamada “caixa de ovos” como aborda Imbernón (2010). Esse modelo de formação causa prejuízos no ensino de alunos PAEE, devido aos desafios e a insegurança pelos quais passam os professores e que podem interferir no ensino. Além da falta de inovação e a não continuidade do trabalho direcionado a esses alunos, certamente, reflete nas respostas de aprendizagem. Para romper a solidão e o individualismo, precisa haver reivindicação por espaço e tempo para pensar a educação de forma cooperada.

Se os professores não impulsionam nas instituições educacionais uma nova cultura colaborativa e tampouco a demandam e reivindicam-na na

formação, será impossível desenvolver processos de formação continuada colaborativos e uma inovação institucional (IMBERNÓN, 2010, p. 72).

Como exposto pelo Docente 03, anteriormente, e pela Gestora 01: “O aluno não é do professor e sim da instituição”. Tomando consciência disso, todo o grupo trabalha, de modo colaborativo, em prol do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que possuem diferentes formas de aprender.

5.3 Unidade de Significado III: Formação Permanente para a Inclusão

A formação continuada docente é requisito mínimo para a atualização da prática e desenvolvimento profissional comprometido com a aprendizagem dos alunos. O professor da classe comum, quando se depara com alunos PAEE, percebe a necessidade de buscar estratégias diferenciadas daquelas que está acostumado a utilizar.

No contexto da escola pública, há grandes desafios. Há um consenso de que não existem turmas homogêneas. E a diversidade sociocultural e econômica dos alunos reflete também na aprendizagem. Portanto, é imprescindível a busca permanente pela diversificação das práticas.

Ao questionar os professores e coordenadores pedagógicos sobre a própria formação, surgiram nos relatos exemplos de como os profissionais entrevistados percebem a importância da formação e foi possível também perceber as críticas e lacunas ao modelo posto, a existência ou não de formações oferecidas a professores e gestores, além do caminho que optaram para amenizar os desafios enfrentados nas escolas.

Em relação à formação na área de inclusão, algumas professoras tiveram a oportunidade de participar de cursos.

Sim, já participei de cursos e também de atividades formativas com foco no ensino desses alunos. São muito relevantes, já fui para cursos com algumas pessoas que já estão há anos na prática. [...] Às vezes, cursos com carga horária pouca, de uma manhã, cursos de extensão com uma carga horária maior, mas cada um voltado especificamente para uma temática. Um só pra surdo, outro só pra microcefalia, outro só para autismo, enfim, juntando um pouquinho de cada um também agrega conhecimento e, com um pouco mais de pesquisa da parte da gente, a gente consegue, sim, dar um direcionamento legal pra esse trabalho (DOCENTE 04).

Vários cursos [...] Cursos menores. Então isso contribui muito, porque você já tem uma visão (DOCENTE 02).

O depoimento das professoras mostra a relevância, para o profissional que trabalha com alunos PAEE, de participar periodicamente de atividades formativas, mesmo que de curta duração. Mas é importante que haja diversificação dos conteúdos a serem abordados. A Docente 04 dá um destaque para o professor, individualmente, prosseguir em pesquisas que possam agregar conhecimento à prática.

A formação docente não encerra em cada curso ou atividade formativa. É preciso que haja a constante busca pela formação, pelo desejo do profissional de forma autônoma pela melhoria das práticas, como no depoimento do docente abaixo, quando ao receber um aluno com deficiência visual em sala, procurou meios de ensinar de forma mais adequada.

Eu que busquei o conhecimento [...] foram os cursos que eu realmente busquei para poder me ajudar a entender um pouco melhor o ensino especial e esses cursos eu iniciei no Instituto de Cegos da Bahia (DOCENTE 03).

O relato mostra que, diante de dificuldades que surgem no ensino inclusivo, a iniciativa do professor faz a diferença ao procurar meios que possam contribuir para a adequação da prática às peculiaridades de aprendizagem do público da sala de aula. Como relatado pela Gestora 01:

Não basta ter a boa vontade, o acolhimento, porque realmente alguns quadros apresentam características que quando você se debruça para conhecer essas características, você vai criando estratégias para trabalhar com aquela criança (GESTORA 01).

Assim como relatado pela Gestora 01, é preciso mais do que boa vontade para receber o aluno PAEE. É necessário buscar meios para oferecer o ensino adequado, o que somente o estudo possibilita, seja esse de forma individual, colaborativa, em cursos de especialização ou em serviço.

Há, no entanto, entre os discursos divergências em relação a formações. Uma docente afirma nunca ter participado de nenhum curso referente à temática.

Aqui na prefeitura de Salvador, não, eu nunca participei [...] cursos tem vários, mas se não é oferecido pela secretaria a gente não tem respaldo para sair. A gente tem a necessidade mesmo, mas os cursos que a Rede oferece, pelo menos no meu tempo aqui eu nunca fui convidada a participar (DOCENTE 01).

A Docente 01 reconhece a existência de formação em serviço oferecido pela SMED e destacou a necessidade de o professor participar, mas acredita que as formações precisam abranger um número maior de professores para que tenham a oportunidade de agregar conhecimento.

No entanto, convém destacar que não há, no discurso da docente, informações sobre pesquisas, estudos ou formações que aconteceram por iniciativa própria acerca do tema. A busca pela formação deve ser permanente e é inerente à função docente. Não se pode esperar que a gestão ou secretaria de educação forneçam formações, as quais, muitas vezes, só acontecem de forma pontual, mas deve haver sempre o desejo de inovar as práticas e procurar solucionar os problemas que sempre surgem em sala de aula, já que o público é sempre diverso em suas formas de aprender. E o professor precisa estar preparado.

As formas como os entrevistados se referem aos alunos PAEE, ou até mesmo a concepção que eles têm sobre ensino inclusivo, podem demonstrar a formação deficitária.

É interessante destacar os termos utilizados pelos professores e gestoras que não correspondem ao contexto inclusivo. Termos como “alunos especiais” e “portadores de deficiência” se repetem nas falas da maioria dos entrevistados, os quais não são mais utilizados e pertencem ao paradigma da integração e denotam certo estigma, como “aluno especial”, “esses alunos”, “essa criança”.

Percebe-se ainda, nos relatos, que os professores associam alunos PAEE a alunos com deficiência, ou seja, não reconhecem que estão nesse grupo além de estudantes com deficiência, pessoas com Transtorno do Espectro Autista e pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação. Os quais também necessitam de um atendimento mais específico e coerente com suas características específicas. Percebe-se isso também nos relatos dos professores, ao citarem alunos seus com TEA, comparando-os com alunos com outros tipos de deficiência. O que pode, de certo modo, prejudicar o planejamento destinado a estes, por desconhecerem as especificidades do Transtorno do Espectro Autista e das características pessoais de cada um.

A concepção que os entrevistados têm sobre inclusão foi percebida ao citarem as expressões: “olhar diferenciado”, “olhar diferente”, “olhar mais sensível”. No entanto, não basta apenas esse olhar, essa sensibilidade, o aluno PAEE necessita de um ensino adequado às suas condições e, para isso, é preciso se preparar para atendê-lo da melhor maneira.

Vitaliano (2015) destaca que o termo inclusão gera diversas interpretações e pode ser compreendido de maneira restrita, apenas em relação à inserção do aluno em sala de aula comum. O que na verdade seria uma integração. A educação inclusiva refere-se a buscar formas de ensinar que possam ser coerentes às condições de aprendizagem dos alunos, oferecendo a estes a oportunidade de vivenciarem aprendizagens significativas. Espera-se que os professores e gestores entendam que uma escola inclusiva é aquela que todos estão envolvidos no processo de ensino e desenvolvimento das potencialidades da criança.

5.3.1 Lacunas nos Cursos de Formação Docente para a Inclusão

Há uma crítica comum entre os professores que participam de formações, refere-se ao distanciamento entre a teoria e a prática. Em relação ao ensino de alunos PAEE, não basta conhecer apenas a teoria ou apenas a prática. Precisa haver associação entre esses conhecimentos. Na opinião dos professores, é possível modificar os cursos para que se adéquem às necessidades de sala de aula.

Principalmente, em primeiro lugar, o que eu acho que deve ter é práticas. Porque não adianta a gente chegar a uma formação e ter muita conversa, muitas teorias, muitas pessoas renomadas se a gente não consegue vivenciar um pouco (DOCENTE 03).

Um formato de curso em que tivesse uma parte teórica sim, mas que tivesse oficinas para a gente estar colocando em prática porque é o que a gente precisa mesmo. Teoria a gente precisa, mas chega um aluno e você precisa estudar o que ele tem, mas um formato de curso prático. Imagino que poderia ter vários casos de alunos, estudos de casos e, a partir desses estudos criarem uma forma de intervenção de maneira prática, o que utilizar como eu vou intervir, oficinas, qual intervenção em sala de aula a partir dos planejamentos. Isso daria vários encontros, várias formações, mas eu sei que o objetivo é esse mesmo de uma formação continuada e daí poderia se pensar em vários, até construção de jogos voltados para as necessidades (DOCENTE 01).

Talvez, o que falta mais é um curso de sugestão de atividades. O que já deu certo, de materiais, de recursos? Qual experiência de outras professoras? De outras escolas, de outro meio, outro ambiente que fez e que deu certo?

Deu certo para quem? Que tipo de dificuldade, que tipo de atividade, entende? (DOCENTE 02).

Os professores demonstraram reconhecer a importância do conhecimento teórico para entender as formas de aprendizagem dos alunos e de formações que aconteçam continuamente porque há muito que aprender e discutir. Sugerem que, no formato dos cursos, haja discussões de estudos de caso, sugestões de atividades e oficinas. Indicam a necessidade de práticas coerentes com a necessidade e realidade das salas de aula, além de engajamento das pessoas que atuam como formadoras, na opinião do Docente 03, uma vez que a vivência é importante na compreensão das queixas e ansiedades pelas quais passam os professores. E assim, poder sugerir formas de superar as dificuldades enfrentadas.

Porque você falar uma coisa como se faz e não fazer é uma coisa, você falar e fazer para depois você levar para o seu ambiente educativo, para a sua escola, é outra coisa (DOCENTE 03).

Apesar de reconhecerem a importância da parte teórica, um professor que já tem algum conhecimento em educação especial, pode ver nas formações superficialidade e pouco a acrescentar à sua atuação.

Eu gosto quando trabalha teoria e prática. Lógico, que você conhecendo o grupo que vai atuar, uma teoria que não ficasse naquele “bê-á-bá” que todo mundo já sabe, mas que partisse de algo mais elaborado, porque quando a gente fala de teoria e prática, sempre quando eu vou para os cursos é aquele início chato, sempre o mesmo recorte teórico que a gente já cansou de ouvir (DOCENTE 04).

Percebe-se assim, que as formações ofertadas precisam estar coerentes com as necessidades dos professores. Corre-se o risco de nada acrescentar de aprendizagem significativa e que contribua com a prática do professor. Quando o curso é superficial, repetitivo ou desprovido de articulação entre o que se apreende teoricamente e o que é vivenciado, não acrescentam repertórios para que os docentes modifiquem ou diversifiquem seu planejamento e intervenção.

As formações que apresentam modelos distantes da realidade não ajudam o professor a resolver situações problemáticas. Por outro lado, os espaços de compartilhamento de ações e a reflexão sobre o desenvolvimento dos alunos, dos professores na condição de profissionais e indivíduos, com o objetivo de

aprendizagem, favorecem as trocas de experiências, produzem reflexão, inovação e mudança na prática educacional (IMBERNÓN, 2010).

Os depoimentos dos docentes revelam que o formato adotado pelos cursos de formação não é aceito por acrescentarem pouca relevância na modificação da prática para ensinar alunos PAEE. A exigência parece ser ainda maior quando o professor já tem conhecimento de teorias que versam sobre deficiências e transtornos e sabe que basta um pouco de interesse e disposição de tempo para leitura de textos que abordem o tema.

Desse modo, o curso torna-se dispensável, se não acrescenta nada à prática docente. A seguir, é destacado dos relatos o que os docentes esperam ao ingressar em alguma atividade formativa para a inclusão.

Quando a gente vai para um curso de inclusão, eles falam quais são as dificuldades, e até as específicas de cada aluno, de cada criança, mas eles não dão um direcionamento ali do que a gente vai usar [...]eu queria ir pra um curso que eles pudessem falar assim: “essa atividade deu certo”. Eu nunca encontrei. (DOCENTE 02).

Porque se ficar só no “bê-á-bá” ali, só lendo texto, só lendo teóricos eu acho que fica muito chato e a gente pode estar em casa lendo esse livro, procurando esse estudo e quando se matricula num curso ou vai para algum outro espaço, a gente não vai pensando somente nessa parte teórica, a gente vai pensando na prática [...]. Mesmo que se faça um estudo de caso [...], mas que vá fazendo essa troca para que a gente vá tendo mais possibilidades de organizar esse trabalho. Eu vejo o momento de troca de práticas muito interessante e sempre agrega muito à minha prática (DOCENTE 04).

Poderiam ser formações contínuas porque são alunos, são situações educativas que precisam ter muita troca de experiências, porque não existe uma receita de bolo, não existe nada pronto na literatura. (DOCENTE 03).

Nessa discussão, enfatizam a importância do conhecimento teórico, mas desde que seja ligado à prática, o que pode representar um desafio. Porém, segundo os docentes, é possível que haja essa articulação. Os cursos podem provocar a reflexão sobre o aluno em questão e a prática que se adéqua melhor ao seu contexto.

Para Imbernón (2009), as formações precisam apresentar um caráter prático. O compartilhamento das dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano com sugestões de possíveis soluções para os problemas e a criação de projetos que contemplem a resolução destes problemas seria mais bem aceito pelos docentes, segundo o autor.

Por outro lado, a formação centrada apenas na prática é problemática para Garcia (2013), o que a autora chama de desintelectualização do professor. Oferecendo a este apenas o cumprimento de tarefas sem a relação com a teoria. A formação continuada mais adequada precisa apresentar os conhecimentos teóricos e relacioná-los com as situações do cotidiano docente.

Em resumo, as expectativas, em relação às formações, dizem respeito à contribuição que realmente podem dar ao agregar conhecimento e repertório didático, com relação entre teoria e prática; continuidade dos encontros; discussão de situações reais em momentos de troca e sugestões. As observações parecem ser possíveis de acontecer. É preciso que os responsáveis por promover os estudos estejam atentos a esses critérios e formatos. Consequentemente haveria melhor aceitação quando o professor é encaminhado para formações em serviço em locais externos ou no espaço da instituição escolar.

5.3.2 A Formação dos Gestores Escolares e o Seu Papel na Formação do Professor

Ao discutir a formação de professores, convém abordar o papel do coordenador pedagógico, o qual pode auxiliar e apoiar os docentes no enfrentamento das dificuldades, contribuindo para que estes construam sua identidade profissional com base nos conhecimentos adquiridos em sua trajetória e superando obstáculos aos quais se deparem em sala de aula.

Uma das atribuições mais relevantes do coordenador pedagógico (CP) é contribuir e incentivar a formação dos docentes. Isso pode ocorrer de diversas maneiras, por exemplo, auxiliar no planejamento ao sugerir recursos materiais e atividades diversificadas, incentivar a leitura e oferecer textos que tragam sugestões para a prática e aprendizagem sobre especificidades de deficiências, transtornos e AH/SD, de acordo com necessidade dos alunos atendidos pelo professor. Ou ainda, procurar cursos ou atividades formativas para encaminhar o professor às formações que são oferecidas pela Secretaria de Educação.

Além disso, o coordenador, ao participar de formações em serviço, tem a responsabilidade de atuar como multiplicador, ao trazer para o grupo que coordena as informações e aprendizagens relevantes que possibilitem agregar à prática.

O coordenador pedagógico deve trabalhar para criar um clima de harmonia e cooperação. Segundo Perrenoud (2000, p. 105): “Coordenar é, primeiramente, contribuir para instituir e para que funcionem os locais de discussão, para que as coisas sejam ditas e debatidas abertamente, com respeito mútuo”. Instituído os espaços de formação e colaboração na escola.

Os professores destacaram a atuação do CP na formação docente como uma atribuição geral, ou seja, sem diferenciação às atribuições já realizadas. Mas, reconhecem a importância desse profissional para a efetivação da inclusão escolar.

O papel do coordenador não é dar uma receita pronta. Não é isso. É estar junto, pensar junto, planejar junto, colaborar para esse processo de aprendizagem, porque não é um processo tão simples. A gente sabe que essa formação para a inclusão, esse processo para incluir o aluno exige muito estudo, observação, construção e acredito que o papel do coordenador pedagógico é esse (DOCENTE 01).

O coordenador vai justamente orientar o professor nisso, porque ele vai ser uma ponte entre a família e os profissionais que acompanham a criança, seja TO, psicopedagogo e a professora. Então, ele vai orientar na forma como a professora vai lidar com esse aluno, nas atividades e nas avaliações. Então, é essencial (DOCENTE 02).

Além das funções do coordenador citadas pelas docentes como orientar, colaborar no planejamento e acompanhamento do aluno, há outras atribuições citadas, por exemplo, fazer o contato com a família a fim de conhecer os alunos, receber profissionais que prestem atendimento fora do espaço escolar e colher informações para transmitir aos professores, como citado pela Docente 02. A necessidade de fazer essa ponte entre a família e a escola facilita no conhecimento sobre as especificidades de cada aluno PAEE, para que, ao planejar, seja levado em consideração as possibilidades de aprendizagem e interesses individuais, o que pode contribuir no ensino.

Considerar o interesse individual do aluno é importante para oferecer o ensino adequado e planejar conteúdos com base nas necessidades de aquisição de conhecimentos procedimentais, atitudinais e conteudinais. Um exemplo disso é que, na Rede Municipal de Salvador, a partir do ano de 2019, a Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade da SMED elaborou e disponibilizou para as escolas o Plano De Desenvolvimento Individual – PDI e reformulado no ano de 2020, para que sirva de documento orientador para o planejamento.

O PDI ou Planejamento Educacional Individual (PEI) para Tannús-Valadão e Mendes (2018):

[...] pode ser traduzido como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes (p.5).

A utilização do PDI é justificada pela relevância na escolarização dos estudantes PAEE, quando não estejam ainda aptos a ter as mesmas aprendizagens que são esperadas no currículo padrão para o ano escolar que esse estudante frequenta. Por esta razão, deve ser elaborado atendendo às características de cada aluno PAEE. O PEI ou PDI tem servido para diminuir a sensação dos professores de não estarem preparados para o processo de inserção e inclusão dos alunos PAEE nas classes regulares (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

No relato da Gestora 03, sobressai a importância da discussão e formação sobre a utilização desse documento na escola.

No ano passado (2019), a gente começou a estudar como seria esse PDI, como que a gente ia fazer, mas, na prática, a gente não tinha conseguido estruturar. Então, esse ano [...] a gente tem tido momentos de estudar primeiro o documento, o que o documento exige, como é que a gente vai trabalhar, quais adaptações nós vamos fazer enquanto escola, para atender aquele aluno, então tem sido muito bacana, muito bacana mesmo, o estudo do PDI (GESTORA 03).

O PDI não é apenas um documento orientador, mas possibilita a busca por possíveis soluções de superação das necessidades educacionais do aluno PAEE e facilita a criação de atividades significativas para a sua evolução nos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, nas linguagens, raciocínio lógico-matemático, etc. Além disso, deve estar centrado nas potencialidades e não nas deficiências.

Este documento é compreendido como um instrumento Político-pedagógico que contém estratégias, para superar as barreiras existentes no desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Identifica as ações realizadas pela escola e verifica a qualidade do ensino ofertado. Dessa forma, o PDI acompanha e avalia a trajetória escolar do aluno, pois identifica as ações que a escola irá realizar em prol da

aprendizagem e da autonomia, ao direcionar as estratégias dentro e fora da sala de aula, com o objetivo de promover a inclusão (PEREIRA, 2019).

Nesse sentido, faz-se necessário que o coordenador oportunize a discussão para a utilização desse documento, pois o PDI deve ser construído de forma democrática ao promover a participação da comunidade escolar: gestores, professores, família, especialistas, o aluno, a rede de apoio composta por assistência social e de saúde (quando possível). E deve estar alinhado com a Proposta Político-Pedagógica da escola (PEREIRA, 2019).

Além de oportunizar a construção de documentos coletivos, a declaração abaixo corrobora com a afirmação de que o coordenador comprometido com a inclusão pode ser um mediador no trabalho pedagógico.

O coordenador vai estar junto ao professor individualmente ou coletivamente informando, treinando, buscando soluções para poder atender esses alunos que tem deficiência de forma específica para que eles possam evoluir (DOCENTE 03).

Os docentes reconhecem a importância do coordenador pedagógico na formação do professor, não obstante, a Docente 04 chama atenção para outro dado, a postura do professor resistente à inclusão.

Se a pessoa (o professor/ a professora) não for muito aberta à causa da inclusão, o coordenador pode até tentar, mas ele não vai ter sucesso (DOCENTE 04).

A docente citada denuncia que muitos professores não aceitam alunos PAEE em suas salas e, nesse caso, o trabalho do coordenador será em vão.

Como eu digo, se tiver abertura da parte do professor. Se for um professor como muitos que eu conheço que não quer nem saber, não quer receber nenhum aluno na sala e diz: "Coloca em outra sala, não tem outra sala? Na minha sala eu não quero!" ou deixa aquele aluno ali só fisicamente sentado, o coordenador vai passar o ano dando murro em ponta de faca porque além de (o professor) não querer ler e não querer saber, nada ele vai fazer em sala (DOCENTE 04).

Uma das barreiras a serem superadas é a que diz respeito às atitudes. Para Sassaki (2009), a acessibilidade atitudinal é uma das seis dimensões da acessibilidade, a qual se refere a não existência de preconceitos, discriminações, estereótipos e estigmas. Um ambiente escolar onde não há preconceitos ajuda na

autoestima dos alunos e contribui para a aprendizagem com alegria, motivação, cooperação, etc. Precisa haver recurso humano capacitado em atitudes inclusivas para atender o público com qualquer tipo de condição, deficiência ou especificidades.

Para Pivetta *et. al.* (2016), ainda que haja esforços relacionados às políticas públicas, investimentos para intervenções arquitetônicas ou contratação de profissionais, pouco se consegue se não houver a boa vontade por parte das pessoas, se não houver mudanças atitudinais. O sucesso da inclusão, segundo as autoras, reside no âmbito atitudinal.

Por outro lado, um professor disposto ao ensino incluso, se interessará pelas sugestões do coordenador e, nesse caso, haverá atuação deste na formação do docente para a inclusão.

[...] ele vai trazendo nas atividades complementares os desejos do que deveria ter conhecimento [...] ele vai levar para o coordenador: “estou com um aluno autista, não estou conseguindo avançar, mesmo trabalhando com as texturas, mas não queria partir para algo de letramento, o que eu poderia fazer?” Ele vai perguntando algumas coisas e (o coordenador) vai, não só respondendo, como vai dando suaves toques, opiniões, vai começar a levar materiais, um texto, levando cópias e entregando ao professor que, se tiver interesse, vai ler, vai dizer alguma coisa, pode ampliar, pode trazer um outro texto que ele pesquisou e compartilhar com você, então, se ele tiver esse desejo (DOCENTE 04).

O relato da Docente 04 exemplifica uma situação de formação nas atividades complementares que acontecem na reserva de carga horária do professor, nos encontros com o coordenador pedagógico.

Perrenoud (2000) afirma que o papel do gestor é principalmente o de facilitar a cooperação entre os profissionais apesar das diferenças de atribuições e formação. De acordo com o autor, dificilmente o ambiente seria harmônico se a coordenação não partilhasse as suas preocupações em relação a situações de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, cabe a reflexão de que a questão da formação para a inclusão nas escolas depende da motivação dos docentes e da gestão. Cabe à gestão o planejamento, a organização para os espaços, a efetivação dos momentos de estudo e discussão que podem ocorrer com o grupo ou nas atividades pedagógicas complementares individuais, entre professor e coordenador. Entretanto,

o primeiro passo é refletir com o grupo sobre a relação dos docentes com a inclusão, se há ou não resistência e o desejo real de avanço na aprendizagem do aluno.

5.3.3 Sugestões para a Efetivação da Inclusão nas Escolas

No questionamento sobre sugestões que os coordenadores poderiam dar para a inclusão nas escolas, o discurso indica atribuição de responsabilidades à Secretaria de Educação, sugestões em torno de formações externas, encaminhamento de ADI e entrega de materiais de apoio. Demonstra certo despreparo e desconhecimento sobre o que a escola pode fazer, de ações concretas que a escola pode promover e modificar para que os alunos PAEE possam ter direito de aprender, assim como todos os alunos.

Eu acho que a contribuição maior para a inclusão nas escolas é algo que os professores trazem muito e eu acho que tem sentido, algumas necessidades especiais realmente demandam de um auxiliar de sala para monitorar a criança. Tem criança que tem pouca concentração e saem de sala o tempo todo [...] você recebeu um aluno, tem que ser assistido pela Secretaria de Educação e tem que ser encaminhado para a formação e o apoio de materiais (GESTORA 01).

No depoimento acima, a Gestora 01 atribui, como um dos entraves para a inclusão, a falta de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e a Resolução CME nº038/2013 asseguram o direito ao suporte do profissional de apoio aos alunos que comprovadamente necessitem. Na referida Resolução, art. 8º, VI, há como uma das atribuições das instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino oferecer condições para a inclusão. Uma delas é garantir o profissional de apoio para auxiliar nas atividades de alimentação, higiene e locomoção nas escolas do ensino regular. Esse profissional é o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil como é denominado nas escolas municipais de Salvador.

Na realidade da Rede Municipal, o/a ADI é solicitado pela escola, a qual não tem autonomia para contratar esse profissional, que é encaminhado pela SMED. O/A ADI vai contribuir para o desenvolvimento das potencialidades e autonomia dos alunos. No entanto, esse profissional não é o responsável pela inclusão educacional do aluno, o seu papel é auxiliar o professor, o qual continua sendo o responsável pelo ensino.

Por meio da exposição da Gestora 01, percebe-se a responsabilização dos órgãos externos pela efetivação da inclusão nas escolas, se isentando, em certa medida, do seu papel na inclusão do aluno em sala de aula. No entanto, cabe, de fato, à SMED, por intermédio da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade (CIET), providenciar os recursos necessários para as instituições.

A gestora da CIET expõe que o setor desenvolve um trabalho relacionado à estrutura com compra de recursos adequados para a utilização dos alunos e professores e encaminha os materiais às escolas. Além de promover formações para diversos profissionais, dentre eles Auxiliares do Desenvolvimento Infantil e professores de AEE.

Nós temos realizado ações formativas para professores, coordenadores e diretores, realização de reuniões conjuntas entre professores do atendimento educacional especializado e equipe gestora das escolas [...] Aquisição de móveis materiais e equipamentos necessários à utilização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Então, conforme a demanda a gente identifica, a escola solicita e a gente faz o envio, também a formação dos profissionais de apoio escolar que são os profissionais que acompanham o aluno público-alvo da Educação Especial (GESTORA SMED).

Em relação à periodicidade dos encontros, segundo relato da Gestora da CIET/ SMED, acontece mensalmente com professores do Atendimento Educacional Especializado. No entanto, talvez falte à CIET a prontidão no atendimento às solicitações e demandas da escola. A falta de recursos e formações podem refletir no ensino adequado e prejudicar o sucesso de alunos PAEE.

A questão referente a sugestões sobre a efetivação da inclusão, respondida por outra gestora escolar, indica a necessidade e a importância da formação nas escolas.

A primeira coisa é a formação docente. Os professores, a equipe toda procurar sempre buscar informações [...] montar um currículo que atenda às especificidades dos alunos [...], a questão da orientação da comunidade escolar de todos os funcionários sobre como lidar com aquele aluno [...]. Então, são esses pilares mesmo: conhecimento, fazer pedagógico e o ambiente devem estar trabalhando em conjunto para que a criança tenha o desenvolvimento, que ela precisa ter (GESTORA 02).

Percebe-se, na exposição da Gestora 02, a ênfase na formação para todos os profissionais da escola, não apenas do professor, reconhecendo que todos os sujeitos estão ligados à inclusão educacional dos alunos.

Os relatos das gestoras indicam haver autoformação, busca por conhecimento por iniciativa própria.

Eu busco muito estudar, assistir vídeos, ler, me apropriar dessas características todas, interagir com esse professor que sai para uma formação. Então, algumas reuniões que aconteceram na Rede Municipal com a equipe de inclusão da Secretaria de Educação, eu busquei estar perguntando, estar me apropriando, mas, meu movimento sempre foi muito pessoal. Eu participei de alguns grupos de estudo por minha conta, eu fiz formação, eu busco ler, e sempre que é oferecido pela Rede eu vou, mas, ainda acho um pouco rasas essas informações porque eu acho que esses cursos tem que ser específicos (GESTORA 01).

Cada dia que eu estudo mais sobre inclusão, que eu estudo mais sobre alguns transtornos, eu me apaixono mais pelo tema e quero aprender mais. Então, eu realmente sempre busco formações. Fiz uma formação uns anos atrás sobre adaptação curricular para crianças público-alvo da educação especial o que me elucidou muitas coisas (GESTORA 02).

Independente de formações em serviço oferecidas pela SMED de forma pontual ou não, as gestoras acima demonstram fazer um caminho individual em prol de ampliar seus conhecimentos. Para poder auxiliar o professor, o gestor precisa continuamente buscar a formação para o ensino inclusivo.

No relato a seguir, a Gestora 03 não vê as formações em serviço realizadas pela Secretaria da Educação como formação para a prática inclusiva. Esse problema pode estar relacionado ao formato dos encontros.

Ultimamente não participei de nenhum curso assim, nada voltado para a temática, a não ser as reuniões que, às vezes, a SMED proporciona ou algum grupo de TEA proporciona e a gente vai participar, mas são palestras, orientações. Claro que traz alguma contribuição, mas curso mesmo de formação e que possa realmente trazer um subsídio para prática eu não tenho participado não (GESTORA 03).

Em relação às ações realizadas pela SMED, a gestora afirma que são realizadas parcerias com instituições especializadas, que são os Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, os quais atendem alunos da Rede Municipal e promovem formações para profissionais.

A gente realiza em parceria com as instituições especializadas. Nós temos acordos de cooperação e termo de fomento e nesses acordos se preconiza que as instituições realizem formações (GESTORA SMED).

Em alguns casos, para a realização de formações, são consideradas as opiniões de professores que participam desses momentos. A gestora da SMED entende que a gestão também precisa ser foco das formações.

Nas formações que são realizadas, a gente ouve muito o que os professores têm a dizer e, a partir dessa escuta, a gente identifica quais os temas que são mais recorrentes. Inclusive, a gente sinaliza para as instituições: “olha, faz essa abordagem”, não só de conteúdo, mas de público também. Então, por exemplo, algo que a gente está trazendo de inovação para 2020 é fazer a formação com o coordenador pedagógico, com o diretor da escola, o que os professores sempre falavam muito: “ah, o coordenador deveria estar aqui para ouvir, o diretor deveria estar aqui pra ouvir”, então a gente está atendendo (GESTORA SMED).

Diante do exposto, pode-se concluir que há ações voltadas para a inclusão. Entretanto, o que se espera é que as formações alcancem todos os profissionais da escola e que sejam realmente significativas para a prática docente.

Por outro lado, gestores e professores relatam que as formações em serviço não têm acontecido com regularidade. Como relatado pela Gestora 03, anteriormente, e pelo Docente 03.

Que eu lembro aqui de cabeça, de um. Que foi recente, que foi um seminário de diversidade que teve. Um seminário sobre inclusão e diversidade, salvo engano. Pela prefeitura (DOCENTE 03).

Como exposto, as formações não têm se estendido à maioria dos professores, o formato e a continuidade parecem ser os maiores problemas para que haja conhecimento sobre o ensino de alunos que necessitam de ensino diferenciado. Formações pontuais, como as que têm acontecido na Rede Municipal, ou seminários para a discussão da diversidade e inclusão não têm chegado ao chão das escolas promovendo a mudança de atitudes e de práticas.

Além disso, na configuração da Rede Municipal, o professor só é liberado para as formações no dia da reserva de carga horária em local de escolha. Dessa forma, muitos professores, que necessitam estar nos espaços de formação, podem não ter a oportunidade de aprender e melhorar suas práticas. Resta apenas que haja um movimento promovido pela gestão escolar para oportunizar meios de efetivar espaços e momentos de colaboração, cooperação e trocas de experiências para a inovação de práticas coerentes com a inclusão que se deseja e se espera para a aprendizagem e inclusão social dos alunos PAEE.

De acordo com Santos e Santiago (2018), o papel de formador do coordenador pedagógico é muito importante na inclusão. A sua atuação pode contribuir na formação do professor ao promover momentos de aprendizagem dentro da unidade escolar e dando suporte aos educadores ao buscar estratégias para a sala de aula. Muitas vezes, o coordenador, por meio da formação mediada, é quem dará o suporte necessário aos docentes, devido à proximidade desse profissional na escola. Entretanto, de acordo com as autoras, nem todos os coordenadores pedagógicos têm a clareza sobre o seu papel de formador na instituição.

Enfim, os professores precisam estar dispostos a se inserirem no paradigma da inclusão e se debruçarem para estudar e ampliar seus repertórios didáticos. Mas isso não isenta a Secretaria de Educação e a gestão escolar de seu papel de colaborar com o desenvolvimento profissional dos docentes, enquanto instâncias envolvidas e corresponsáveis pelo processo de inclusão escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não basta fazer as coisas, é preciso fazê-las bem” (AGOSTINHO DE HIPONA).

O desenvolvimento dessa pesquisa esteve relacionado ao contato direto com o problema, que, nesse caso, procurou saber como acontecem as formações de professores para ensinar os alunos PAEE nas escolas municipais de Salvador. Para conhecer a realidade, foi necessário o contato direto com os profissionais das escolas municipais, pois vivenciam o problema da formação e o ensino desses alunos.

Os atores sociais entrevistados são professoras, professor e coordenadoras pedagógicas que fazem parte do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino. Atuam em escolas regulares que ofertam educação infantil e ensino fundamental dos anos iniciais, além da gestora da Coordenadoria De Inclusão Educacional e Transversalidade.

Os profissionais possuem idade entre 38 e 52 anos, com tempo de serviço na Rede Municipal de 04 a 14 anos, a maioria com formação inicial em Pedagogia. Todos os professores e coordenadoras possuem pós-graduação, o que demonstra o interesse em investir na formação profissional, embora nem todos os cursos estejam diretamente ligados à prática educacional.

Foram feitas 05 perguntas direcionadas aos professores com os tópicos: formação inicial, formação continuada e em serviço, prática educacional, conhecimentos adquiridos na prática pedagógica e papel do coordenador pedagógico. Para as coordenadoras, as questões estavam relacionadas à formação continuada, formação no espaço escolar e práticas inclusivas. Quanto à gestora da CIET, os questionamentos foram direcionados às funções e à atuação da coordenadoria que possam contribuir com a inclusão nas escolas.

Às gestoras não houve questão relacionada à formação inicial, pois o propósito de incluí-las na pesquisa foi discutir a atuação na função de formadoras, como se espera do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Salvador de acordo com as atribuições estabelecidas por Salvador (2012), e a sua contribuição para a inclusão no espaço escolar.

Em relação à formação inicial, os professores que estudaram a disciplina Educação Especial, nos cursos de graduação, afirmaram que a disciplina, em si, não contribuiu para a sua prática. Os professores utilizaram os termos “superficial”, “questões básicas” e “noções básicas” para se referirem à disciplina em questão. Outra parte dos professores afirmou não ter, na grade curricular obrigatória de seus cursos, disciplinas direcionadas para o ensino dos alunos PAEE.

Por meio dos relatos, foi possível perceber que, diante das adversidades enfrentadas pelos professores em sala de aula, ao se depararem com alunos PAEE e sem ter conhecimento para ensiná-los, tornou-se necessário a busca individual por cursos que pudessem auxiliá-los no conhecimento teórico e prático acerca das características diversas de aprendizagem.

No que tange aos saberes experienciais profissionais, os professores e gestores afirmaram que a experiência adquirida mediante a trajetória profissional, possibilitou o conhecimento para ensinar os alunos. O dia a dia e as trocas de experiências contribuem para os repertórios didáticos que vão se modificando e ampliando ao longo da carreira. As relações de troca possuem um papel relevante. Trocar informações a respeito dos alunos entre os professores que já ensinaram, para dar sugestões ou passar informações que foram observadas sobre as características desses, pode ajudar bastante o docente no atendimento mais adequado.

Dessa forma, o docente que atua em classe regular poderá contar com o apoio de outros educadores, que poderão contribuir com a sua formação, oferecendo possibilidades de planejar para o ensino de alunos que possuem especificidades e que a formação inicial e continuada não conseguem suprir por se tratarem de casos muito específicos.

A formação colaborativa de forma organizada pode contribuir bastante com o desenvolvimento profissional de todos no espaço escolar. Dentre as vantagens desse tipo de formação estão a não necessidade de deslocamento para alguma outra instituição, os custos mais baixos, pois não necessitaria contratar algum profissional formador e a possibilidade de adesão dos profissionais ser maior. A colaboração é mútua, pois todos possuem conhecimentos que podem ser compartilhados. A presença de um formador de fora pode inibir o grupo ao vê-lo

como alguém distante da realidade vivenciada. Ao contrário do próprio grupo que vive o cotidiano e conhece a realidade, os desafios e as necessidades enfrentadas.

Esse tipo de formação pode estreitar mais os laços, homogeneizar e fortalecer a equipe. Os profissionais podem se sentir mais à vontade para tirar dúvidas e compartilhar informações. Além disso, a implantação de um ambiente de estudo e aprendizagem na escola serve de exemplo para os alunos e também para os próprios professores.

O ponto negativo da formação colaborativa é que os espaços das escolas, geralmente, não são adequados, pois o barulho e o movimento de alunos tornam inviável o estudo.

A formação em serviço também pode acontecer nos espaços escolares ou promovidos pela Secretaria de Educação, por meio de pequenos encontros com duração de algumas horas ou seminários que acontecem esporadicamente. As formações no espaço escolar, comumente, são organizadas pela gestão da escola em encontros coletivos ou individuais na Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com o coordenador pedagógico ou no momento em que o professor possa utilizar para seu estudo ou planejamento.

Há ausência na fala dos professores sobre formações na própria escola, o que pode demonstrar que não há esses momentos. Surgiu nas falas que, de forma pontual, há o compartilhamento de experiências e sugestões de atividades, mas não existe um momento reservado para isso.

A ausência de estudos na escola decorre da atual configuração da rede municipal de Salvador, pela falta de espaço físico e cronológico reservado para formações de professores. O formato da carga horária também não possibilita o encontro entre os professores, pois, para que um tenha seu tempo de reserva, outro professor precisa assumir a sala de aula. Dessa forma, ou os professores procuram, por conta própria, cursos formativos nos seus horários disponíveis ou a SMED deverá oferecer formações em serviço em outros espaços.

Os professores e gestores concordam sobre a necessidade de procurar meios de ampliar conhecimentos e repertórios para ensinar os alunos PAEE. Para os entrevistados, o formato que está posto não contempla as necessidades práticas da sala de aula a fim de ajudar a superar as dificuldades reais do cotidiano. Sugerem,

para isso, que haja discussão de casos nas formações com divulgação de práticas exitosas de ensino e oficina de produção de materiais pedagógicos.

A busca pela ampliação de repertórios didáticos não se deve esgotar em cursos de formação. Os encontros formativos podem oferecer pistas para que os docentes e gestores possam procurar meios com intuito de aprofundar seus conhecimentos. Assim, demanda a iniciativa pelo estudo individual, já que nenhuma formação consegue suprir a necessidade real enfrentada por cada profissional.

Além disso, nem todos os sujeitos pesquisados tiveram a oportunidade de participar de cursos com foco na inclusão escolar ofertados pela Secretaria Municipal de Educação. Isso significa que precisa haver uma ampliação de ofertas para que possa abarcar todos os profissionais.

Muitas formações, na verdade, são ofertadas por instituições especializadas, como os CAEE, para atender apenas aos professores ou coordenadores que trabalham em escolas que têm alunos assistidos por essas instituições. Limitando assim, o público atendido.

Não há dúvidas de que a formação contínua é inerente a qualquer profissão. Desenvolver conhecimentos profissionais vai além de apenas saber ensinar os alunos com necessidades, é também auxiliar a adotar uma postura que afasta os preconceitos em relação a algum diagnóstico. Ao contrário, busca conhecer os alunos no que tange às suas características e suas potencialidades a fim de oferecer um ensino que seja significativo para sua aprendizagem.

O papel do coordenador, que atua em escolas, é visto pelos professores como alguém que auxilia no processo de ensino e de inclusão, tendo assim, um papel relevante. Porém, os professores, talvez, não tenham conhecimento sobre a contribuição que o coordenador pode dar na formação e desenvolvimento profissional do docente. Para uma das professoras entrevistadas, muitos professores não demonstram desejo em melhorar suas práticas para um ensino mais adequado e inclusivo, nesse caso, o coordenador terá muitas dificuldades para convencê-los.

Todas as pessoas que trabalham nas escolas precisam ter consciência sobre seu papel na inclusão e sempre haverá a necessidade do trabalho conjunto. Como exemplo disso, a Rede Municipal de Salvador possui o Plano de Desenvolvimento Individual que é um documento norteador que direciona e sugere atividades que

devem ser aplicadas de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada aluno. Para a utilização adequada do PDI, é necessário um estudo coletivo, com todos os envolvidos no processo de ensino e atendimento do aluno PAEE. Deve contar com a presença de professores, gestores, família e representantes de instituições especializadas no atendimento multidisciplinar que, porventura, o aluno faça parte.

Como documento político-pedagógico, o PDI deve ser construído coletivamente e revisto ocasionalmente, pois exige alterações constantes, já que avalia o desenvolvimento dos alunos nos seus aspectos cognitivos, psicomotores, no raciocínio lógico-matemático, afetivos e de autonomia. Além desse, há ainda um documento na Rede Municipal denominado de “Ficha Pacto com a Família” (anexo), que deve ser preenchido após o PDI e elaborado, também, pela Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade. Nesse documento, a família firma com a instituição um compromisso relacionado ao que lhe compete para contribuir com o desenvolvimento da criança. Assim, a escola elabora breve relatório sobre o que o aluno aprendeu e o que precisa ainda conhecer até cada final de trimestre letivo.

Os documentos em questão só terão validade se forem utilizados da forma correta, na sua construção coletiva, reunindo todos os sujeitos responsáveis pela inclusão educacional dos alunos PAEE. Cabe aos gestores escolares promoverem o momento adequado em que devam ocorrer.

Diante dos relatos dos entrevistados, foi possível perceber que há formações em serviço realizadas pela SMED em conjunto com os CAEE. No entanto, essas formações não alcançam a todos os profissionais das escolas municipais, professores, coordenadores e diretores.

O formato dos cursos, para os entrevistados que chegaram a participar, pouco contribuiu para a prática. Caberia, assim, aos gestores escolares promoverem um ambiente formador nas escolas, com o objetivo de refletir sobre o trabalho pedagógico realizado, repensar as práticas e efetivar um ambiente que promova a cooperação entre os envolvidos em fazer a inclusão.

Para que isso ocorra, compete à SMED pensar em estratégias que possibilitem que os educadores possam ter a oportunidade de trocar experiências em prol do desenvolvimento profissional. Dessa forma, quem será mais beneficiado

é o aluno PAEE, que poderá contar com um ensino coeso e coerente com as suas reais necessidades.

Diante do exposto, foi possível perceber que a formação inicial, continuada e em serviço, no formato que vêm acontecendo, não são suficientes para fornecer ao professor repertórios para o trabalho pedagógico no ensino inclusivo. O desenvolvimento do profissional pode acontecer, de forma mais eficiente, com o contato direto com outros professores, na discussão de problemas reais e sugestões de como trabalhar com o aluno, considerando que cada um possui características próprias. A formação pode possibilitar o conhecimento sobre as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, promover acessibilidade que possa contribuir com a aquisição de habilidades e conhecimentos relevantes para cada perfil do estudante.

Ensinar os alunos PAEE, de acordo com a diversidade existente, com suas limitações e possibilidades de aprendizagem, é tarefa complexa, assim como tentar compreender de que forma o aluno aprende e o que será necessário para promover o “gatilho” da aprendizagem. Por esses motivos, refletir sobre a formação continuada docente para a inclusão é necessário, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino ofertado aos alunos PAEE.

Os professores na modernidade precisam desenvolver novas habilidades para trabalhar com a diversidade, mesmo aqueles, que não têm alunos que fazem parte do grupo considerado PAEE, têm, na heterogeneidade em sua sala de aula, alunos que aprendem com ritmos e de maneiras diferentes. Dificilmente, há nas escolas, principalmente públicas, classes homogêneas. Os alunos são diversos nos aspectos sociais, culturais e cognitivos, com diferentes vivências.

A discussão voltada para o ensino de alunos PAEE entre os professores poderá facilitar a compreensão das necessidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos e a superação de ideias preconceituosas e equivocadas a respeito das condições de aprendizagem. Tal discussão promove a criatividade no saber fazer, com utilização de recursos apropriados às particularidades dos alunos. As limitações dos professores, muitas vezes, não dependem da boa vontade e compreensão, mas está ligada ao conhecimento, por não saber identificar as necessidades de aprendizagem para direcionar o ensino adequado (MARTINS; PIMENTEL, 2009).

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com a promoção da reflexão sobre a formação dos professores e gestores da rede municipal de Salvador,

mediante discussões e reflexão dos pontos expostos nessa pesquisa, para que haja mudança na configuração das formações destinadas a esse público e que seja possível avaliar a necessidade de realizá-las, também, no âmbito escolar. Sabendo que formações adequadas às reais necessidades dos professores e alunos podem causar um impacto positivo no trabalho pedagógico realizado.

A pesquisa teve como limitação a não observação das atividades realizadas nas escolas referentes ao trabalho do professor e das atividades destinadas aos alunos PAEE, assim como a observação do coordenador pedagógico exercendo o papel de formador. Almeja-se que novas pesquisas possam ampliar os estudos sobre formação continuada e a relação com o trabalho desenvolvido em sala de aula, que contribuam na evolução da aprendizagem dos educandos.

De maneira prática, podemos apontar caminhos que possam contribuir para a inclusão nas escolas municipais de Salvador a partir dos dados que emergiram e que serão compartilhados com as escolas e profissionais pesquisados. À SMED compete, primeiramente, verificar o número genuíno de alunos que são declarados PAEE, pois, não corresponde ao número real nas escolas. Com isso, os alunos que não estão enquadrados nessa categoria acabam não tendo acesso às instituições especializadas para serem beneficiados pelo atendimento multidisciplinar e complementar ao atendimento escolar. A quantidade de alunos declarados PAEE (apenas 4%, em 2019), pode causar uma falsa impressão de demanda menor de formações. A SMED deverá oportunizar que todos os professores possam participar de formações a fim de prepará-los para o ensino de alunos previamente, antes de recebê-los, ao invés de serem encaminhados aos encontros pontuais com os CAEE, apenas quando há alunos matriculados nestes centros.

Outros temas emergiram e são importantes que os coordenadores pedagógicos abordem com os professores, em formações em serviço, a fim de solucionar visões equivocadas, como: o papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, o qual é responsável pelo acompanhamento do aluno que não possui autonomia para autocuidado, não é responsável pelo ensino do aluno, que continua sendo o professor da classe; sobre adaptações curriculares, a necessidade de modificar atividades para adequar às especificidades na forma de aprender dos alunos PAEE e até mesmo o conceito tradicional de atividades, a qual é vista somente como sendo papel. Essas formações devem ocorrer com todos os

profissionais da escola, de maneira presencial ou não, já que a maior dificuldade é encontrar momentos para juntar todo o grupo.

Espera-se que as discussões aqui presentes possam promover uma metanoia, ou seja, mudança de mente dos que acreditam que a inclusão não é para todos os alunos e que é preciso que os educadores (docentes e gestores) se especializem em Educação Especial para ensinar alunos PAEE. Que esse estudo traga reflexão da prática e que os profissionais possam superar um dos maiores desafios, que é ensinar a turma toda, partindo da certeza de que todos podem aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios (MANTOAN, 2011).

O futuro da educação inclusiva, que se deseja no Brasil, é que não haja distinção entre Educação e Educação Especial, que esta não seja mais uma modalidade de ensino, mas espera-se que haja apenas Educação destinada a todos, igualmente, e que haja acessibilidade atitudinal com formação adequada dos educadores para ensinar todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n.129, p. 637-651, set/dez. 2006.

ANDRADE, Dídima Maria de Mello; COSTA, Guilhermina Elisa Bessa da; SANTOS, Joara Porto de Avelar dos. Formação Continuada do Coordenador Pedagógico para a Inclusão escolar: uma relação necessária. **Revista Entreideias**, Salvador, v.6, n.2, p. 123-140, jul./ dez. 2017.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação: Um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 15-22.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação de Professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análises. In: BICUDO, M. A. V. (Org). **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 41-49.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm>. Acesso em: 26 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L.9394.htm>. Acesso em 21 jan.2017.

_____. Ministério de Educação. **Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério de Educação/ SECADI. **Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

_____. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l12796.htm>. Acesso em 29 jan. 2017.

_____. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira da Pessoa de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-02018/2015/Lei?L13146.htm>. Acesso em 21 jan. 2017.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 13 nov. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui 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>. Acesso em: 26 abr. 2019.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata da 7ª Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf>. Acesso em: 26 mar.2020.

_____. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 Nov 2020.

_____. **Decreto nº 42.728, de 3 de Dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 09 nov. 2020.

_____. **Decreto nº 48.252, de 31 de Maio de 1960**. Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 09 nov. 2020.

_____. **Decreto nº 48.961, de 22 de Setembro de 1960**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 09 nov. 2020.

_____. **Decreto nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020>> Acesso em: 11 dez. 2020.

BUFFON; Alessandra Daniela; MARTINS, Milene Rodrigues; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. **A Fenomenologia como procedimento metodológico em pesquisa qualitativa na formação de professores**. XI Encontro nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

CAPELLINI, V. L.; MENDES, E. G. **História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da Educação Brasileira**. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2006, Campinas. VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL. Campinas: FAEPEX-UNICAMP, 2006. v.1.

CARDOSO, Cristiane Dos Reis. **Desvelando as tramas e os dramas da inclusão escolar: um estudo com professores do ensino fundamental**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Alfenas, Alfenas, 2017.

CUNHA, Jusiany Pereira Da. **Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-paraná/ RO**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal De Rondônia, Porto Velho, 2014.

DECASTRO; Thiago. Gomes; GOMES, William Barbosa. Aplicações do método fenomenológico à pesquisa em Psicologia: tradições e tendências. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas. p.153 -161, abril-junho, 2011.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

DUDAR, Cláudia Zajac. **Formação Continuada: concepções das professoras da Educação Infantil**. 2017, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Da Região De Joinville, Joinville, 2017.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva** [livro eletrônico]. São Paulo: SP, brasiliense, 2017.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GALVÃO FILHO, T. Acessibilidade Tecnológica. In: DÍAZ, F., *et. al.*, (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 52, jan.-mar, 2013.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Formação de Professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v.1, n.2, p.161-171, 2016.

GRAÇAS, Elizabeth Mendes das. Pesquisa Qualitativa e a Perspectiva Fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. **REME – Rev. Min, Enf.**, 4 (1/2): 28-33, jan./ dez., 2000.

GUARNIERI, Maria Regina. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: Teoria e Pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

_____. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 15 abr.2019.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação Docente e práticas Pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO-FILHO; T. A. (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. **Formação Continuada De Professores E Gestores: o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco**. 2017, undefined p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade estadual paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: Teoria e Pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MANTOAN, M. T. E.; Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MARTINS; João Carlos; PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **O fazer pedagógico: (re) significando o olhar do educador**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORAES, Wesley Soares Guedes De. **Educação de alunos surdos: desafios à formação docente e à inclusão na escola pública**. 2017, 321 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MORIN, Edgar. **O método IV**. As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Portugal: Biblioteca Universitária – Publicações Europa – América – LDA, 1991.

NORONHA, Samanta Cassuriaga Carvalho. **A inclusão do aluno surdo: necessidades formativas do professor da rede municipal de Santos**. 2017, 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes No Ensino Fundamental)- Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Educa, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

PELLANDA, Carmen Lúcia Gabardo. Possibilidades de Inclusão no Sistema Público de Ensino. In: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PEREIRA, Márcio. Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) instrumento político-pedagógico para a acessibilidade do aluno público-alvo da Educação Especial matriculado na Rede Regular de Ensino. **Revista Intercursos**, Intuiutaba, v. 18, n.2, jul./dez. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PEZZI, Jaqueline Grasielle Vieira. **Professoras Iniciantes e Inclusão na Educação Infantil: diálogos sobre trabalho e formação docente**. 2017, 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Da Região De Joinville, Joinville, 2017.

PIMENTEL, S. C.; O desenvolvimento de uma práxis social inclusiva: uma proposta para transformação do cotidiano escolar. In: MIRANDA, T. G. (Org.). **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. 1ed. Salvador: EDUFBA, 2016, v. 1, p. 11-24.

PIVETTA, Elisa Maria; ALMEIDA, Margarida Pisco; SAITO, Daniela Satomi; ULBRICHT, Vania Ribas. Desafios da acessibilidade no ensino superior: estudo de caso na Universidade de Aveiro. **Educação**, Porto Alegre, v.39, n.2, p. 166-174, mai./ago. 2016.

RIBEIRO; R.; MONTEIRO, S. A. I. Incubadora de gestores: rompendo o isolamento. In: DAVID, C. M. [et. al.]. **Desafios Contemporâneos da Educação** [livro eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

RIBEIRO, Ana Luiza Barcelos. **Formação e inquietações docentes diante do processo inclusivo no ensino fundamental do município de campos dos goytacazes**. 2019, 175 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2019.

SALVADOR. Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. Secretaria municipal da educação, cultura, esporte e lazer; **Avante Educação e mobilização**, Salvador, 2012.

_____. **Decreto n º 26.298 de 28 de julho de 2015**. Aprova o regimento da secretaria municipal da educação – SMED. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2015/06/Cadastro-Organizacional-SMED.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Portal da Educação**. Salvador, 2019. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>>. Acesso em: out. 2019.

_____. **Lei Complementar Nº 36, de 30 de abril de 2004.** Dispõe sobre o estatuto dos servidores do magistério público do município do Salvador. Disponível em: <<http://leismunicipais.com.br/estatuto-do-magisterio-salvador-ba>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SMED. **Portaria nº 251 de 09 de julho de 2015.** Estabelece a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o horário de funcionamento das Unidades de Ensino e a implantação da Reserva da Jornada de Trabalho do Professor. DOM 11 a 13 de julho de 2015, ANO XXVIII, nº 6.376. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/03/6.376-Portaria-251-2015-Reserva.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SANT'ANA, I. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n.2, p. 227-234, mai./ago, 2005.

SANTOS, C. S.; SANTIAGO, J. S. S. Papel do Coordenador Pedagógico no processo de inclusão nas escolas de educação infantil: formação e (in) formação In: PACHECO, L. M. B. (Org.). **Questões da Educação Especial**. Salvador-Feira de Santana: EDUFBA – UEFS Editora, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, Renata Borges Da. **Cultura Surda: inclusão da língua de sinais na formação docente na região do alto Tietê.** 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Universidade de Mogi Das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2014.

SIMAO, Valdirene Stiegler. **Experiências De Formação Docente A Educação Especial: significações e ressignificações.** 2017, 259 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, 2017.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SONNEVILLE, Jacques Jules; JESUS, Francineide Pereira de. Complexidade do Ser Humano na Formação de Professores In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tania Maria. **Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Eniceia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. São Carlos, SP: **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAN MANEN (1990) *apud* DE CASTRO; T. G.; GOMES, W. B. Aplicações do método fenomenológico à pesquisa em Psicologia: tradições e tendências. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas. p.153 -161, abr./jun. 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E.G. Diretrizes e Desafios na Formação Inicial e Continuada de professores para a inclusão escolar. In: **A Formação Docente na perspectiva da Inclusão**. IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. UNESP, 12 de maio de 2007. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>. Acesso em: 19 de nov. 2018.

VITALIANO, Célia Regina (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais** [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante:

RG.:

Data de Nascimento:

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa: *“Formação Continuada de Professores da Rede Pública Municipal de Salvador na perspectiva da Educação Inclusiva”* que está sendo desenvolvida por Regiane Gomes Pamponet de Oliveira Campos, do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas e coorientação da Profa. Dra. Sheila de Quadros Uzêda.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

- 1- O trabalho tem por finalidade investigar de que maneira a formação continuada de professores e gestores da Rede Pública Municipal de Ensino do Salvador vem acontecendo e quais as práticas desenvolvidas pelos docentes para favorecer o processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial.
- 2- A sua colaboração nesta pesquisa consistirá em uma entrevista com duração média de 30 minutos, no espaço escolar ao qual exerce suas atividades

profissionais, com utilização de gravador para melhor aproveitamento das respostas. As perguntas se referem à formação continuada e ao trabalho pedagógico desenvolvido na perspectiva inclusiva.

- 3- Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e serão analisados qualitativamente, possibilitando uma melhor compreensão sobre o objeto pesquisado. Os resultados poderão ser publicados.
- 4- Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer possíveis riscos de constrangimento, por parte de seus superiores, em caso de identificarem como suas as declarações feitas à pesquisa. Para minimizar os possíveis riscos, sua identidade (nome e outros dados passíveis de identificação) será mantida em sigilo, tanto na dissertação quanto nas publicações de trabalhos.
- 5- Ao participar deste trabalho, estará contribuindo para a discussão e reflexão acerca da formação continuada de docentes e gestores numa proposta inclusiva.
- 6- Não haverá nenhuma despesa ou remuneração ao participar da pesquisa e poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.
- 7- Qualquer dúvida ou outra informação, o Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Miguel Calmon, s/n, Faculdade de Educação, pelo telefone (71) 3283-7231.

Eu, _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Salvador, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Telefone: _____

Email: _____

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Dirigido aos Gestores Escolares



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DIRIGIDO AOS GESTORES ESCOLARES

Cargo:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação na Unidade de Ensino:

1. De que forma você avalia a importância de atividades ou momentos formativos na escola com o foco no ensino de alunos PAEE?
2. Quais atividades estão sendo desenvolvidas na escola para a implantação e divulgação entre os docentes de boas práticas que contribuem para a inclusão?
3. Quais cursos ou atividades formativas você participou e que têm contribuído em sua prática na promoção da inclusão na escola?
4. Quais sugestões você poderia dar para contribuir com a inclusão nas escolas?

**APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Dirigido aos Professores (as)
de Classes Regulares**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
DIRIGIDO AOS PROFESSORES (AS) DE CLASSES REGULARES**

Idade:

Formação:

Tempo de atuação na Unidade de Ensino:

1. Em sua formação inicial, na grade curricular, havia disciplinas na área de Educação Especial? Se sim, quais?
2. Os conhecimentos adquiridos durante a sua trajetória profissional contribuem para ensinar os alunos PAEE? Justifique.
3. Você já participou de curso ou de atividades formativas com foco no ensino de alunos PAEE? Quais? Foram relevantes para a sua prática?
4. Em sua opinião, qual formato de cursos ou momentos formativos contemplaria melhor as necessidades de sala de aula para o ensino inclusivo?
5. Em sua opinião, qual o papel do coordenador pedagógico na formação de professores para a inclusão?

**APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Dirigido a (o) Gestor (a)
Administrativo da Secretaria de Educação**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**DIRIGIDO A (O) GESTOR (A) ADMINISTRATIVO DA SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO**

Cargo:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação no cargo/função:

1. Quais ações a SMED têm desenvolvido para efetivar/ colaborar com a inclusão nas escolas?
2. De que forma as formações de professores com foco nas práticas inclusivas, promovidas por este setor, acontecem?
3. Há alguma forma de verificar os temas que os professores gostariam que fossem tratados de acordo com as necessidades que vivenciam no trabalho pedagógico?
4. Como acontecem os acompanhamentos dos alunos matriculados em classes regulares e em classes do Atendimento Educacional Especializado?

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de Pacto Com a Família

**Secretaria da
Educação**



FICHA DE PACTO COM A FAMÍLIA

Escola Municipal/CMEI:

Gerência Regional: _____ Tel. Escola: (71) _____

Nome do Educando:

Data de nascimento: ____/____/____ Anos de Escolaridade: _____

Escola de origem:

Data de entrada na Unidade Escolar:

Responsável:

↳ Após realizar toda investigação na ficha do PDI, identificando todas as necessidades e potencialidades do aluno/aluna, entendendo que estratégias seguir e recursos utilizar, é momento de apresentar o Plano de Desenvolvimento Individual à família e pactuar com ela o desenvolvimento das ações. Nesse sentido faz-se necessário a apresentação deste documento à família, torná-la conhecedora do que se propõe para o desenvolvimento do educando e, por fim, que todos assinem o documento dando uma cópia à família.

_____º Trimestre:

↳ O que o aluno já conhece:

✎ O que o aluno precisa conhecer até ____ de _____, fim do ____º Trimestre:

✎ Como ele será avaliado:

✎ Ações que cabem a escola:

✎ Ações que cabem a família:

Assinatura dos presentes:

Salvador, de de 2020.

