UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

TATIANE MOTTA DA COSTA E SILVA

COMPREENDER, INTERVIR E INCLUIR: INTERVENÇÕES FORMATIVAS DESENVOLVIDAS COM PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Uruguaiana/RS
2019

TATIANE MOTTA DA COSTA E SILVA

COMPREENDER, INTERVIR E INCLUIR: INTERVENÇÕES FORMATIVAS DESENVOLVIDAS COM PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Souza Balk

Uruguaiana/RS
2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

S586c Silva, Tatiane Motta da Costa e
COMPREENDER, INTERVIR E INCLUIR: INTERVENÇÕES FORMATIVAS DESENVOLVIDAS COM PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL / Tatiane Motta da Costa e Silva.
93 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE, 2019.
"Orientação: Rodrigo de Souza Balk".

1. Inclusão Escolar. 2. Educação Básica. 3. Pesquisa Colaborativa. I. Título.

TATIANE MOTTA DA COSTA E SILVA

COMPREENDER, INTERVIR E INCLUIR: INTERVENÇÕES FORMATIVAS DESENVOLVIDAS COM PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Dissertação defendida e aprovada em: 22, novembro de 2019.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo de Souza Balk
Orientador
(Unipampa)

Prof. Dra. Simone Lara
(Unipampa)

Prof. Dr. Álvaro Luís Ávila da Cunha
(Unipampa)

Aos meus avós maternos, Adroaldo Motta (In memoriam) e a força física de seu coração, coração que bateu persistentemente para manter um corpo já esquecido fisiologicamente pelos outros órgãos e a Ignez Motta e a força de seu coração nutrido por amor. Com a força de seus corações, Adroaldo e Ignez vocês inspiraram a escrita desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Para escrever estes agradecimentos, faço o exercício de reflexão acerca da rede de apoio que possibilitou a construção deste trabalho. Um exercício que me fez recordar o quanto tracei parcerias ao longo deste percurso.

Início, agradecendo, a minha família, pessoas que não medem esforços diariamente para que meus objetivos profissionais se concretizem. A finalização desta etapa só foi possível, graças ao amor, ao carinho, a paciência, e sobretudo, ao apoio que recebo de vocês.

Agradeço ao meu orientador, professor Rodrigo de Souza Balk, pela orientação, confiança e parceria estabelecida ao longo deste processo de formação. Sou grata pelos ensinamentos, oportunidade e incentivo.

Agradeço a banca avaliadora, professora Simone Lara e professor Álvaro Luís Ávila da Cunha, pela atenção disponibilizada, leitura e contribuições para a melhoria deste trabalho.

Agradeço a amiga e colega Danielli Medeiros e as colaboradoras Caroline Andressa Bortoluzzi Zalamena, Mariana Goulart Almiron e Luana Antunes Sigaran, pelas palavras de incentivo, compartilhamento de anseios e tempo dedicado ao desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço ao amigo Diego de Matos Noronha e as amigas Cristiane Barbosa Soares, Eduarda Monteiro Fidelis e Patrícia Becker Engers pela parceria incansável e pelas belas conversas e reflexões.

Agradeço as/aos professoras/es e colegas do PPGECQVS, em especial, as/aos participantes dos grupos de pesquisa Tuna e GEPEF, pelos momentos de discussão e saberes compartilhados durante este percurso.

Agradeço as professoras Marta Iris Camargo Messias da Silveira e Alinne de Lima Bonetti e ao professor Paulo Roberto Cardoso da Silveira, por despertarem sonhos possíveis de alcançar.

Agradeço a escola, no qual, o estudo se desenvolveu e todas/os professoras/es que colaboraram para a pesquisa. Graças a vocês a realização deste trabalho foi possível, meu muito obrigada.

E finalizo agradecendo ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que desafiando a história implantou nesta região uma universidade pública, que sem ela, jamais teria uma trajetória acadêmica para contar e as parcerias citadas acima para agradecer.

“Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida”.

Gilles Deleuze (1997)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar a influência de intervenções formativas relativas a educação inclusiva no processo de formação com professoras/es do ensino fundamental em uma escola pública. O estudo situa-se nos domínios da abordagem qualitativa, caracterizada quanto aos objetivos como exploratória, tratando-se de uma pesquisa colaborativa. A população é composta por uma coordenadora pedagógica, cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de um município da fronteira oeste do Rio Grande do Sul e uma gestora da Estratégia de Saúde da Família (ESF) adstrita a escola. A escola está localizada em uma região afastada do centro da cidade, a qual ainda está em processo de formação e apresenta grande vulnerabilidade social. A referida escola possui um total de 1.290 estudantes distribuídas/os em três turnos, destes 53 possuem deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. A coleta de dados ocorreu em três etapas. Para tanto, a primeira etapa, consta, na realização de um diagnóstico do ambiente escolar e da região onde a escola está localizada, com a finalidade de caracterizar o contexto em que as/os estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento estão inseridas/os, ainda nesta etapa, foi realizada a leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar da escola, bem como, entrevista semiestruturada com as professoras participantes, coordenadora pedagógica da escola e gestora da ESF buscando identificar suas concepções prévias em relação a educação inclusiva. Na etapa seguinte foram aplicadas quatro intervenções formativas (IFs) com as professoras, visando à ressignificação dos conceitos e práticas vigentes quanto a educação inclusiva, através de formações com discussões de fundamentação teórica sobre o tema. A terceira etapa do estudo investigou as mudanças provocadas pelas intervenções, considerando às contribuições para o saber e à prática profissional das professoras envolvidas. Diante dos resultados alcançados, foi possível identificar que, a escola, possui uma grande demanda de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e apesar da oferta de atendimento especializado, a mesma, carece de um apoio complementar. O PPP e o Regimento Escolar abordam alguns itens que planejam estratégias pontuais para a inclusão escolar, no entanto, ainda carecem de uma proposta específica que contemple as/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Referente as concepções prévias três das cinco professoras possuíam uma compreensão próximas ao conceito de “Educação para Todas/os” e assim permaneceram com o seu conceito após as IFs. As IFs desenvolvidas na segunda etapa do estudo, evidenciaram a necessidade de promoção de espaços de formação que facilitem as professoras rever suas práticas, trocarem experiências e apropriarem seus conhecimentos. Conforme os resultados encontrados na terceira etapa os conceitos relacionados a educação inclusiva, pouco se modificaram a partir da realização das IFs, no entanto, as principais contribuições foram para a prática pedagógica das professoras. Por fim, o estudo salienta a importância da realização de pesquisas e intervenções que busquem promover as/aos professoras/es discussões que possibilitem um novo pensar e novas práticas referentes ao tema.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar; Educação Básica; Pesquisa Colaborativa.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the influence of formative interventions related to inclusive education in the process of training with elementary school teachers in a public school. The study is in the domains of the qualitative approach, characterized as the objectives as exploratory, being a collaborative research. The population is composed of a pedagogical coordinator, five teachers from the early years of elementary school of a school of the municipal school system of a municipality of the western border of Rio Grande do Sul and a manager of the Family Health Strategy (FHS). school. The school is located in a region far from the city center, which is still in the process of formation and has great social vulnerability. This school has a total of 1,290 students distributed in three shifts, of which 53 have disabilities and / or global developmental disorders. Data collection occurred in three steps. To this end, the first stage consists in making a diagnosis of the school environment and the region where the school is located, in order to characterize the context in which students with disabilities and / or global developmental disorders are inserted. During this stage, the School's Pedagogical Political Project (PPP) and School Regiment were read and analyzed, as well as a semi-structured interview with the participating teachers, the school's pedagogical coordinator and the FHS manager seeking to identify their previous conceptions. regarding inclusive education. In the following stage, four formative interventions (FIs) were applied with the teachers, aiming at the resignification of the current concepts and practices regarding inclusive education, through training with discussions of theoretical foundation on the subject. The third stage of the study investigated the changes caused by the interventions, considering the contributions to the knowledge and professional practice of the teachers involved. Given the results achieved, it was possible to identify that the school has a high demand for students with disabilities and / or global developmental disorders and despite the provision of specialized care, it needs additional support. The PPP and the School Regiment address some items that plan specific strategies for school inclusion, however, they still lack a specific proposal that addresses students with disabilities, global developmental disorders and / or high skills / giftedness. Concerning the previous conceptions, three of the five teachers had an understanding close to the concept of “Education for All” and thus remained with their concept after FIs. The FIs developed in the second stage of the study highlighted the need to promote training spaces that facilitate teachers to review their practices, exchange experiences and appropriate their knowledge. According to the results found in the third stage the concepts related to inclusive education, little changed after the performance of FIs, however, the main contributions were to the pedagogical practice of teachers. Finally, the study highlights the importance of conducting research and interventions that seek to promote teachers and discussions that enable new thinking and new practices related to the theme.

Keywords: School Inclusion; Basic education; Collaborative Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1a – Mapa do município..... 36
Figura 1b – Fotografia do painel interativo produzido pelas professoras 71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1a – Características das participantes 28
Quadro 2a – Descrição dos temas propostos..... 31
Quadro 1b – Instituições municipais e matrículas no ano de 2018 38
Quadro 2b – Alunas/os com deficiência matriculadas/os na referida escola e na rede municipal de ensino.....39
Quadro 1c – Características das participantes 62
Quadro 2c – Descrição dos temas propostos 63
Quadro 3 – Categorias de respostas relacionadas aos conceitos das professoras sobre educação inclusiva pré-intervenção 65
Quadro 4 – Categorias de respostas referentes as percepções das professoras quanto a prática pedagógica na perspectiva da inclusão escolar 67
Quadro 5 – Categorias de respostas relacionadas as dificuldades encontradas pelas professoras no processo inclusivo 69
Quadro 6 – Categorias de respostas relacionadas aos conceitos das professoras sobre educação inclusiva pós-intervenção 73
Quadro 7 – Categorias de respostas relacionadas as contribuições das IFs para a prática pedagógica das professoras 73

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ABBR – Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação

AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

DUA – Desenho Universal de Aprendizagem

ESF – Estratégia de Saúde da Família

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF – Intervenção Formativa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NASF – Núcleo de Apoio a Saúde da Família

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSE – Programa Saúde na Escola

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SÚMARIO

APRESENTAÇÃO 14
1 INTRODUÇÃO 15
1.1 O problema e a sua importância 15
1.2 Objetivos 18
1.2.1 Objetivo Geral 17
1.2.2 Objetivos Específicos 18
2 REFERENCIAL TEÓRICO 19
2.1 Breve histórico acerca do processo de luta por garantia dos direitos das pessoas com deficiência 19
2.2 Educação inclusiva: legislação nacional e internacional 22
2.3 Formação de professoras/es para atuar na perspectiva da educação inclusiva 24
3 PERCURSO METODOLÓGICO 26
3.1 Caracterização do estudo 26
3.2 Descrição do contexto territorial, escolar e das participantes 26
3.3 Implementação do estudo 28
3.4 Instrumentos e procedimentos para coleta dos dados 29
3.4.1 Etapa I: Caracterização do contexto, análise dos documentos norteadores da escola e concepções prévias das participantes 29
3.4.2 Etapa II: Intervenções formativas 31
3.4.3 Etapa III: Investigação das mudanças provocadas pelas intervenções 32
3.5 Aspectos éticos do estudo 32
3.6 Análise dos dados 32
4 RESULTADOS 33
4.1 Artigo 1 33
4.2 Manuscrito 1 48
4.3 Manuscrito 2 59
5 DISCUSSÃO 77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 79
7 PERSPECTIVAS 81
REFERÊNCIAS 82
APÊNDICES 86

APRESENTAÇÃO

Motivada pelo interesse da pesquisadora em pesquisar acerca das diferenças e da diversidade no ambiente escolar, bem como, por vivências acadêmicas e profissionais, a presente dissertação busca investigar a influência de intervenções formativas relativas a educação inclusiva no processo de formação com professoras/es do ensino fundamental em uma escola pública.

Desta forma a dissertação foi estruturada pelos seguintes itens: INTRODUÇÃO, no qual, foi abordado o tema e o problema norteador deste estudo, seguido pelos OBJETIVOS propostos e que almejou-se alcançar com o estudo; posteriormente apresenta-se no REFERENCIAL TEÓRICO os pilares teóricos que fundamentam o estudo, seguido pela METODOLOGIA onde estão presentes a caracterização da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados e o tratamento dos dados; os RESULTADOS serão apresentados através de três produções que foram organizadas de modo a contemplar os objetivos do estudo; DISCUSSÃO dos resultados apresentados, finalizando com as CONSIDERAÇÕES FINAIS que apontam ao final do trabalho os principais resultados encontrados, as PERSPECTIVAS, onde são manifestadas ideias para futuras pesquisas relacionadas ao estudo e as REFERÊNCIAS que trazem as fontes das citações contidas na dissertação.

1 INTRODUÇÃO

1.1 O Problema e sua relevância

Ao longo da história da educação ocorreram diversas mudanças na forma de se tratar com aquelas/es que eram considerados “diferentes da normalidade”, passando de uma etapa de exclusão e de atendimento segregado até a compreensão das diferenças e das deficiências, o que possibilitou chegarmos hoje no que consideramos de educação inclusiva (SELAU, 2007). Sailor et al. (1992) citado por Mendes (2017), aponta que o termo “educação inclusiva” emergiu no início da década de 1990 e, embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era mais na escola do que na sala de aula.

Conforme explica Mendes (2017) o termo “educação inclusiva”, popularizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na literatura educacional, assumiu o conceito de “escola para todos”, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, consideradas/os todas/os como estudantes com “necessidades educacionais especiais”:

> O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Desta forma, Capellini e Rodrigues (2012) referem-se que a educação inclusiva,

> Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos, inclusive aqueles com deficiência. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (CAPELLINI E RODRIGUES, 2012, p. 39).

Com a influência de documentos oriundos de conferências internacionais, tais como, a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), estabelece, no seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar as/aos estudantes "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades", bem como,

“professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996). Deste modo, ao longo dos anos,

> Os sistemas de ensino passaram a se organizar para atender as necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive das pessoas com deficiência, respeitando suas especificidades por meio de adequações no espaço físico e na implementação de serviços de apoio, bem como no fazer pedagógico (POKER, VALENTIM e GARLA, 2018, p.128).

Entretanto, apesar dos avanços mencionados e das transformações ocorridas no sistema educacional, ainda são inúmeras as barreiras que dificultam as políticas inclusivas de se efetivarem na prática cotidiana das escolas, entre elas, a formação docente, objeto de estudo desta dissertação. Para Glat e Nogueira (2003) uma alternativa para a concretização das políticas públicas inclusivas são os programas de capacitação e acompanhamento contínuo, visando a orientação do trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar. Assim sendo, faz-se necessário, que “o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI, 2013, p. 53).

Desta forma, a discussão e reflexão frente a temática educação inclusiva dentro do ambiente escolar, a partir de formações com professoras/es, oferta espaços de troca de conhecimentos e ressignificação de conceitos, assumindo, a formação como um processo interativo e dinâmico. Logo, Nóvoa (2007) nos remete a pensar que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais as/os participantes são chamadas/os a desempenhar, simultaneamente, o papel de formadora/or e de pesquisadora/or. Sendo “o professor formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática” (PLETSCH, 2009, p. 145).

Porém, para alcançar as intencionalidades almejadas, as ações de formação precisam ser muito bem planejadas e embasadas em referenciais teóricos, pois,

> [...] não podemos adentrar as questões da educação escolar e da formação de professores sem pensar na necessidade de se esposar uma filosofia educacional e sem ter uma convicção quanto a alguns pressupostos sociais para as questões educacionais (GATTI, 2013, p. 53).

Neste sentido, por compreendermos a importância do planejamento quanto as ações de formação, a pesquisa colaborativa se firma como uma alternativa para tal propósito, ao buscar uma aproximação entre pesquisadora/or e professora/or com o intuito de que haja

colaboração entre ambas/os. A pesquisa colaborativa se caracteriza como uma modalidade da pesquisa-ação, sendo que essa abordagem de investigação na área da educação busca romper com os modelos empírico-analíticos predominantes de pesquisas (IBIAPINA, 2008).

Na América Latina, as pesquisas participantes de modo geral, assim como a pesquisa-ação educacional, começam a surgir nas experiências de Paulo Freire, Danilo Strech e Carlos Rodrigues Brandão, entre 1960 e 1970, tomando um caráter ideológico, político e social quanto à participação dos grupos marginalizados na sociedade em decisões e soluções coletivas (ALMEIDA E BARROS, 2017).

A pesquisa colaborativa, por sua vez, aparece na década de 1980, no cenário educacional internacional e chega ao Brasil na década de 1990, sendo apresentada como "uma alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios" (IBIAPINA, 2008, p. 25). Segundo Desgagné (2007) a pesquisa colaborativa se consolida ao propor a diminuição do distanciamento entre a universidade e o meio escolar, entre a teoria e a prática, partindo da realidade do contexto escolar, propiciando o desenvolvimento profissional docente e servindo de pesquisa sobre a ação docente, com a intenção de colaborar com a realidade do contexto estudado.

Partindo deste entendimento, o presente estudo justifica-se, como parte do processo de entendimento, que enquanto pesquisadoras/es na área de ensino devemos estar atentas/os para as problemáticas sociais e seus desencadeamentos no processo educacional. Buscando o fortalecimento de uma prática que dialogue com as necessidades educacionais das/os estudantes, propiciando uma educação de qualidade pautada na valorização das diferenças (MARIUSSI, GISI e EYNG, 2016).

Para tanto, o estudo terá como temática a formação de professoras/es para a educação inclusiva, buscando responder ao seguinte problema de pesquisa: Qual a influência de intervenções formativas relativas a educação inclusiva para o processo de formação de professoras/es do ensino fundamental em uma escola pública?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a influência de intervenções formativas relativas a educação inclusiva no processo de formação com professoras/es do ensino fundamental em uma escola pública.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender e descrever o contexto escolar e territorial, no qual, as/os professoras/es atuam;
- Identificar as estratégias de articulação entre escola e serviços de saúde para o atendimento as/aos estudantes com deficiência;
- Analisar o regimento escolar e o projeto político pedagógico da escola, a fim de, identificar as ações planejadas na perspectiva da educação inclusiva;
- Identificar as concepções de professoras/es e coordenadora pedagógica da escola a respeito da educação inclusiva e as ações planejadas frente ao processo inclusivo;
- Analisar as apropriações conceituais relativas a educação inclusiva, a partir das intervenções formativas realizadas com as/os professoras/es.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Transitar sobre a temática educação inclusiva é desafiador, tendo em vista, o vasto campo de estudos que se tem produzido nas últimas décadas com a referida temática, bem como, a legislação que ampara e assegura os direitos as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades. Desta forma buscamos entre a leitura de livros, teses, dissertações, artigos científicos e documentos oficiais construir este referencial teórico. Estando o presente referencial teórico organizado em três subtítulos, sendo eles: "Breve histórico acerca do processo de luta pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência", "Educação inclusiva: legislação nacional e internacional" e "Formação de professoras/es para atuar na perspectiva da educação inclusiva".

2.1 Breve histórico acerca do processo de luta pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência

O movimento social ligado à educação inclusiva encontra-se historicamente relacionado à luta por direitos civis, sobretudo ao que é conhecido pela inclusão daquelas/es que são segregadas/os ou marginalizadas/os pela sociedade (CROCHÍK et al, 2009). A concepção atual sobre a atenção dada às pessoas com deficiência é resultado de um longo processo, consequência da luta por garantia de direitos as pessoas com deficiência, ao longo da história brasileira. Brevemente iremos apresentar as principais conquistas alcançadas durante os séculos XIX, XX e XXI.

Lanna Júnior (2010) ao discorrer sobre a "História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil" contextualiza o processo de articulação e constituição do movimento político das pessoas com deficiência, bem como, elenca as suas principais conquistas. O autor explica que, durante o período colonial, usavam-se práticas isoladas de exclusão - apesar de o Brasil não possuir grandes instituições de internação para pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões.

No século XIX, segundo o autor, tiveram início as primeiras ações para atender as pessoas com deficiência, quando o país dava seus primeiros passos após a independência.

> O contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência. O Decreto n° 82, de 18 de julho de 1841, determinou a fundação do primeiro hospital "destinado privativamente para o tratamento de alienados", o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de janeiro. O estabelecimento começou a funcionar efetivamente em 9 de dezembro de 1852 (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 20).

Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos[1] e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos[2], ambos no Rio de Janeiro. Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação (LANNA JÚNIOR, 2010). Já no século XX, em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi visando o atendimento especializado a pessoas com deficiência mental. Em 1945, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil.

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, com o intuito de promover atenção integral à pessoa com deficiência. A partir de 1960, o crescimento das instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, as APAEs e as Sociedades Pestalozzi, que teriam o papel de oferecer atendimento aos casos mais graves de deficiência intelectual, acabaram aceitando crianças com deficiência leve e problemas de comportamento, encaminhadas pela rede pública (CAPELLINI e RODRIGUES, 2012). Por volta de 1970, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil.

Também em 1954 foi fundada a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), de acordo com Lanna Júnior (2010) em meados da década de 1950, estudantes de medicina e especialistas trouxeram da Europa e dos Estados Unidos os métodos e paradigmas do modelo de reabilitação do pós-guerra, cuja finalidade era proporcionar ao paciente o retorno à vida em sociedade. Conforme ressalta Maior (2015), esses centros surgiram a partir da epidemia de poliomielite nos anos 1950 e 1960, adotando terapias instituídas a partir da II Guerra Mundial.

> Na área pública no século XX, desenvolveram-se políticas assistencialistas, divorciadas da inserção social. Essas iniciativas correspondem também ao modelo biomédico ou de integração, calcado nos esforços de normalização das pessoas com deficiência para atender os padrões de desempenho e estética exigidos pela sociedade, sem que se alterem seus sistemas e práticas (MAIOR, 2015, p. 1).

No século XX, despertou-se o surgimento de organizações criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência. A motivação inicial, de acordo com Lanna Júnior (2010) foi

[1] Atual Instituto Benjamin Constante (IBC).
[2] Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos.

a solidariedade entre pares nos seguintes grupos de deficiência: cegos, surdos e deficientes físicos que, mesmo antes da década de 1970, já estavam reunidos em organizações locais – com abrangência que raramente ultrapassava o bairro ou o município–, em geral, sem sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal.

Eram iniciativas que visavam o auxílio mútuo e à sobrevivência, sem objetivo político prioritariamente definido. Essas organizações, no entanto, constituíram o embrião das iniciativas de cunho político que surgiriam no Brasil, sobretudo durante a década de 1970.

No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e, a partir disso, as pessoas com deficiência tornaram-se ativas/os agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional. Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar[3], o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).

No século XXI, uma importante conquista foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Tratado Internacional de Direitos Humanos foi o primeiro a contar com a voz dos movimentos sociais na sua fase de elaboração (PAULA e MAIOR, 2008). Sob o lema "Nada sobre nós, sem nós", o documento apresenta o conjunto de medidas a serem cumpridas pela sociedade e governos, com igual responsabilidade, visando à justiça social com igualdade de oportunidades (MAIOR, 2015). Para a educação, a Convenção estabeleceu que as/os participantes devem assegurar um sistema de educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão de todas/os (CAPELLINI e RODRIGUES, 2012).

No âmbito do governo federal foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), responsável pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, posteriormente, surgiu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE). Em 2009 a CORDE tornou-se a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, na estrutura da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (MAIOR, 2015).

A inserção de suas demandas na Constituição Federal de 1988, a elaboração de leis específicas e suas peculiaridades atendidas na legislação geral são conquistas da atuação

[3] Importante mencionar que durante o período da ditadura militar no Brasil de 1964 a 1985, o exercício da cidadania foi limitado em todas as suas dimensões: direitos civis e políticos eram cerceados e os direitos sociais, embora existissem legalmente, não eram desfrutados (LANNA JÚNIOR, 2010).

direta e efetiva dos movimentos políticos e sociais. Soma-se a isso o crescimento da presença das pessoas com deficiência nas escolas, no trabalho, em conselhos de direitos e em cargos de gestão da política de inclusão (LANNA JÚNIOR, 2010).

2.2 Educação inclusiva: legislação nacional e internacional

A reorganização da educação brasileira, tendo em vista o princípio da educação inclusiva, provocou e ainda provoca vários questionamentos "quanto a funcionalidade das alterações propostas, a forma como estão sendo executadas e as possibilidades de concretização destas mudanças" (SOUZA e MENDES, 2017, p. 280). Debate este despertado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948 ao iniciar uma tentativa de universalização dos direitos (MARIUSSI, GISI e EYNG, 2016).

A discussão ganhou ainda mais força com a Declaração Mundial de Educação para todos em 1990 e a Declaração de Salamanca, em 1994, que em ambos os documentos defendem a ideia de educação para todas/os, examinando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva. Assim sendo, a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), o Plano Nacional de Educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) estabelecem que o acesso à educação é direito de todas/os e que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo também a possibilidade de atendimento educacional especializado.

Em 2008, a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva estabeleceu que

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

A Política Nacional de Educação Especial (2008), na perspectiva da educação inclusiva, compreende o ensino especial como um conjunto de recursos, serviços e

atendimento educacional especializado, disponível aos alunos com deficiência (CAPELLINI e RODRIGUES, 2012) contribuindo, para a compreensão de que a educação inclusiva "trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido" (RODRIGUES E RODRIGUES, 2011, p. 43).

> Na atual perspectiva da educação inclusiva, almeja-se que o aluno inserido ingresse na escola comum e que nela permaneça com igualdade de oportunidades, para que assim possa desenvolver-se como os demais alunos que compõem a escola do século XXI (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016, p. 173).

Busca-se, desta forma, a efetivação de direitos e uma educação que vá além da realização da matrícula e a frequência na escola (MARIUSSI, GISI e EYNG, 2016). Neste sentido, a inclusão torna-se responsabilidade de todas/os as/os profissionais atuantes na escola,

> [...] a escola regular precisa construir seu projeto pedagógico atentando para essas questões, assegurando que o aluno com deficiência tenha acesso a um currículo flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, a avaliações diferenciadas, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem a esse aluno ter igualdade de oportunidades para, assim, ter a oportunidade de construir seu conhecimento e progredir na vida escolar. Não obstante, caso a escola não organize sua proposta por esse viés, além de não garantir a inclusão do aluno, ela estará excluindo-o desse processo e privando-o da igualdade de oportunidades, ou seja, privando-o de seu desenvolvimento como cidadão (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016, p. 180).

Glat e Nogueira (2003, p. 137 – 138) ressaltam que o ensino, em vista da educação inclusiva, deve se "adaptar às necessidades dos alunos ao invés de buscar a adaptação do aluno a paradigmas preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza dos processos de aprendizagem". Uma alternativa seria trabalhar com a formação de professoras/es na perspectiva da educação inclusiva buscando criar contextos educacionais que permitam as diferenças de cada estudante.

2.3 Formação de professoras/es para atuar na perspectiva da educação inclusiva

A formação de professoras/es, juntamente com a convivência com a diversidade estão entre os principais desafios enfrentados no cotidiano das escolas para a inclusão das/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades, em classes comuns do ensino regular (MATOS e MENDES, 2015). Diante de tal fato, professoras/es e gestoras/es deparam-se com exigências referente a sua prática pedagógica,

bem como, a conhecimentos sobre uma temática, que muitos não tiveram acesso durante a formação inicial.

Um desafio é a construção de um modelo de formação docente no qual a formação inicial ofereça a/ao futura/o professora/or o conhecimento sobre a diversidade social, cultural e pessoal existente (MATIAS E SOUZA, 2014, p 89). As autoras enfatizam a necessidade de propiciar sólida base de conhecimentos a/ao futura/o profissional e articular, no contexto escolar, um trabalho colaborativo entre todas/os as/os profissionais da escola – gestão, coordenação pedagógica, supervisão escolar, professora/or, auxiliar, serviços gerais.

Assim, torna-se evidente a necessidade de reformulação dos currículos de formação de professoras/es de maneira que esse processo contemple a diversidade escolar. Beyer (2006) destaca que a formação inicial ou continuada da/o professora/or deve possibilitar uma capacitação crescente para o fazer pedagógico inclusivo.

Para Mendes (2010, p. 38) "seria preciso rever o processo global de formação de professores, principalmente para capacitá-los de maneira a atender e lidar com a diversidade na sala de aula". Neste sentido, Toledo (2011) aponta a parceria com a Universidade como uma alternativa para a carência de formação continuada de professoras/es.

> [...] por meio de cursos de aperfeiçoamentos, especialização, assessoramento, desenvolvimento de pesquisa das universidades em escolas públicas, as quais, ao desenvolverem seu trabalho, acabam interferindo favoravelmente no processo de inclusão, promovendo a reflexão e o crescimento dos envolvidos (TOLEDO, 2011, p.35).

Na perspectiva da formação continuada de professoras/es para a inclusão escolar, Souza e Mendes (2017, p. 281) ressaltam a "necessidade de estudar "com" os atores envolvidos no processo de inclusão escolar e não apenas "sobre eles", destacando a proposta das pesquisas colaborativas. Considerando assim, uma alternativa para a realização da formação continuada de professoras/es.

Mendes (2008, p. 19) destaca que as/os pesquisadoras/es devem sair da condição de "expectadores, observadores e delatores, e isso implica em vivenciar o cotidiano das escolas e buscar o caminho da colaboração". Nesta mesma perspectiva Desgagné (2007) nos remete a compreensão de que a/o pesquisadora/or ao adotar a pesquisa colaborativa como abordagem metodológica deve privilegiar, acima de tudo, as "competências do ator em contexto".

Isto supõe que ela/e não dirigirá, pela escolha do objeto, um olhar normativo e exterior "sobre" aquilo que as/os demais professoras/es fazem, mas procurará "com" elas/es, no interior do contexto em que atuam compreender em que se apoia esse agir (DESGAGNÉ,

2007, p. 11). Conforme Nóvoa (1999) tornar-se professora/or, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado, pois estamos em constante processo de formação. Conhecer a/o professora/or, sua formação básica e como ela/e se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Caracterização do estudo

A ciência se constitui aplicando técnicas, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos (SEVERINO, 2007, p. 117). Desta forma, este estudo situa-se nos domínios da abordagem qualitativa, caracterizada quanto aos objetivos como exploratória, tratando-se de uma pesquisa colaborativa (GIL, 2002; IBIAPINA, 2008). Os princípios da pesquisa colaborativa foram adotados neste estudo por compreendermos a necessidade da aproximação entre pesquisadora/or e pesquisada/o, bem como, Universidade e Escola.

O estudo buscou o desenvolvimento da pesquisa colaborativa articulando a participação da pesquisadora juntamente com as/os professoras/es dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de um município da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. A seleção do local onde desenvolve-se o estudo se deu pelo método não-probalístico intencional, no qual, foi selecionada uma escola da rede municipal de ensino e todas/os professoras/es que atuavam no turno da tarde nos anos iniciais do ensino fundamental da referida escola foram convidadas/os a participar do estudo voluntariamente.

A delimitação da escolha da escola se justifica pela exequibilidade da pesquisa, pois procura conhecer uma situação complexa, suas variáveis e as inter-relações existentes nos contextos analisados, demandando um trabalho bastante exaustivo e exige uma abertura dos espaços formativos da escola. O desenvolvimento do estudo com as/os professoras/es dos anos iniciais do turno da tarde foi devido ao maior número de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento matriculadas/os neste turno e nestes anos, tendo a coordenação pedagógica da escola sugerido tal delimitação por perceber maior necessidade de formação para estas/es professoras/es.

Para seleção das/os participantes utilizamos os seguintes critérios de inclusão: a) aceitar participar voluntariamente do estudo; b) assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e c) estar atuando nos anos iniciais do ensino fundamental da referida escola. Para garantir o anonimato as/os participantes serão identificadas/os no estudo por nomes fictícios.

3.2 Descrição do contexto territorial, escolar e das participantes

O município, no qual, a escola pertence, conta com uma população estimada de 126.970 (IBGE, 2019), sendo 93,6% residente na área urbana. Atinge o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,7442, com uma estimativa de 12,2 % de analfabetos. A referida escola atinge o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,0, de acordo com os dados disponibilizados em 2017.

A escola está localizada na zona urbana, em um território, formado por um complexo de bairros, abrangendo 11 localidades, estando situado na região sudeste do município, com aproximadamente 11.710 habitantes. A escola foi instituída a partir da necessidade das/os moradoras/es locais destes bairros em ter um lugar para que suas/es filhas/os pudessem ter acesso à educação sem o deslocamento excessivo, tendo em vista que estes bairros se localizam em região periférica.

Além da escola onde o estudo se desenvolve, o conjunto de bairros conta com mais uma escola de ensino fundamental, duas escolas de educação infantil e uma escola de ensino médio. No que se refere aos serviços de saúde o território possui duas Estratégias de Saúde da Família (ESF). O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de referência desta região está localizado em outro bairro.

Ao transitar pelas localidades é possível observar que há diversos pontos de esgoto a céu aberto, as ruas em sua grande maioria não são pavimentadas e os espaços públicos de lazer são poucos. Tendo os centros religiosos uma importante função ao atuar com projetos sociais nesta região, visto, que não há projetos públicos desenvolvidos pelo município. O espaço escolar, em especial, ocupa dentro desta comunidade um papel primordial para a formação de sujeitos, opiniões e cidadãs e cidadãos.

A escola possui espaço físico de 4.378,52m^2 e 27 salas de aula, além de espaços de convivência e salas específicas, como sala de recursos, sala de apoio pedagógico, sala de multimídia, entre outras. A estrutura da escola apresenta características de acessibilidade física, no entanto, alguns espaços e objetos, ainda necessitavam de melhor projeção para atender às diferentes características e necessidades de todas/os as/os estudantes.

Em 2018, estavam matriculadas/os um total de 1.290 estudantes distribuídas/os em três turnos, sendo considerada a maior escola da rede municipal de ensino. O número de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento é de 53, destas/es 15 possuem laudo médico. A escola não possui estudantes com altas habilidades/superdotação, de acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Quanto ao número de professoras/es, a escola possui 15 professoras/es atuando nos anos iniciais no turno da manhã e 15 no turno da tarde. Nos anos finais a escola conta com 20 e 21 professoras/es nos turnos manhã e tarde, respectivamente. O turno da noite possui 11 professoras/es e sua organização é por módulos de I a V.

Participaram do estudo a coordenadora pedagógica da escola, a gestora da ESF e cinco professoras[4] dos anos iniciais do ensino fundamental. A coordenadora pedagógica da escola atua nesta função há seis anos, possui graduação em licenciatura plena em matemática. Em relação a pós-graduação, a coordenadora possui especialização em Psicopedagogia Institucional e especialização em Educação em Ciências, atualmente está cursando mestrado acadêmico. Possui carga horária de 60 horas/semanais, atuando 20 horas em outra escola como regente de classe.

A gestora da ESF, possui graduação em enfermagem e pós-graduação em Saúde da Família, atua há dois anos nesta função e possui carga horária de 40 horas semanais. Quanto as professoras participantes, todas atuam unicamente na escola em que o estudo se desenvolve, suas características são apresentadas no quadro 1.

Quadro 1. Características das participantes.

Professora[5]	**Graduação**	**Pós-graduação**	**Tempo de docência**	**Carga horária/semanal**	**Nível do ensino fundamental[6]**
Anne	Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais	Especialização	11 anos	60 horas	3º ano
Marie	Licenciatura em Educação Física	Não possui	10 anos	50 horas	4º ano
Dorina	Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais	Especialização	12 anos	60 horas	3º ano
Débora	Licenciatura em Pedagogia Ed. Infantil	Especialização	15 anos	60 horas	2º ano
Emília	Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais	Especialização	18 anos	50 horas	5º ano/Sala de recursos[7]

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

3.3 Implementação do estudo

[4] Foi considerado os dados coletados das professoras que participaram de todas as etapas do estudo. Em caso de não participação de uma das etapas foi desconsiderado os dados coletados de tal participante, no entanto, em nenhum momento as/os professoras/es foram impedidas/os de participar das etapas, por não atender os critérios de inclusão do estudo e/ou por não participar das etapas anteriores.

[5] Os nomes fictícios das professoras foram inspirados em professoras que contribuíram para a educação nos séculos XIX, XX, XXI. Sendo duas delas brasileiras, uma argentina, uma americana e uma polonesa.

[6] Nível do ensino fundamental que as professoras atuam no turno da tarde.

[7] A professora Emília atua enquanto professora da sala de recursos no turno da manhã e enquanto professora do 5º ano no turno da tarde.

O estudo foi desenvolvido em etapas, sendo a primeira, a realização de um diagnóstico do ambiente escolar e da região onde a escola está localizada, com a finalidade de caracterizar o contexto em que as/os estudantes estão inseridas/os e o contexto que as/os professoras/es atuam. Na etapa seguinte foram aplicadas intervenções formativas (IFs) com as professoras, visando à ressignificação dos conceitos e práticas vigentes das mesmas quanto a educação inclusiva, através de formações com discussões de fundamentação teórica sobre o tema.

A terceira etapa do estudo buscou investigar as mudanças provocadas pelas IFs, considerando às contribuições para o saber e à prática pedagógica das professoras envolvidas no estudo. A etapa I do estudo foi realizada, entre os meses de agosto a novembro de 2018. As etapas II e III foram realizadas entre os meses de abril a maio de 2019.

3.4 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

3.4.1 Etapa I: Caracterização do contexto, análise dos documentos norteadores da escola e concepções prévias das participantes

O diagnóstico é imprescindível para o tipo de trabalho colaborativo que foi desenvolvido e para as mudanças que buscamos mobilizar.

> A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou "diagnóstico") da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações (THIOLLENT, 2011, p. 56).

Para a efetivação desta etapa a coleta de dados seguiu os procedimentos descritos abaixo.

a) Diagnóstico observacional do contexto

Foi utilizada a observação participante, com registros no diário de campo. As observações foram realizadas no ambiente escolar, bem como, nos ambientes próximos a escola, como a ESF e a comunidade onde a escola está localizada. Esta etapa foi realizada durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2018, três vezes por semana, em turnos variados. As observações seguiram um roteiro, conforme consta no apêndice I.

Após cada observação foram realizados registros no diário de campo, norteando ideias, reflexões e diálogos com as/os observadas/os. No diário de campo foram registrados os momentos observados, com uma descrição dos sujeitos, espaços, acontecimentos e diálogos, bem como as reflexões e ideias das/os participantes da pesquisa.

b) Análise dos documentos norteadores da escola

Para complementar as observações foi realizada a leitura e análise do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, visando identificar de que forma a educação inclusiva é abordada nestes documentos e como, a mesma, está sendo estruturada neste espaço. Através desta investigação buscamos identificar os documentos que embasam e direcionam a prática da/o professora/or em relação à educação inclusiva na escola.

c) Identificação das concepções prévias

Foi realizada entrevista semiestruturada com as professoras e com coordenadora pedagógica da escola, a fim de identificar a concepção das participantes quanto a educação inclusiva e sua organização na escola. Além destas, foi realizada entrevista semiestruturada com a gestora da ESF adstrita a escola, buscando identificar a articulação da escola com a ESF no atendimento as/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades, no intuito de melhor compreender o contexto estudado. As entrevistas foram realizadas após o período inicial de observação.

Em relação à entrevista semiestruturada a pesquisadora possui um conjunto de questões pré-definidas, no entanto se desenvolve com o que emerge no momento, podendo ser incluídas questões não definidas, mas com interação direta com os objetivos da pesquisa (MINAYO, 1999; GIL, 2008). Sendo assim, utilizamos para a realização das entrevistas semiestruturadas um roteiro pré-estabelecido, conforme os apêndices II, III e IV.

Antes de iniciar a entrevista foi apresentado o projeto e entregue a coordenadora pedagógica e as professoras que manifestaram interesse em participar da pesquisa, o TCLE (Apêndice VI) foi assinado em duas vias, ficando uma via com a entrevistada e a outra com a pesquisadora responsável. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, no intuito de não perder nenhum detalhe expresso pelas entrevistadas. O mesmo procedimento foi realizado com a gestora da ESF.

3.4.2 Etapa II: Intervenções Formativas

A segunda etapa do estudo consistiu na realização de IFs, visando à discussão dos conceitos e práticas vigentes das professoras quanto a educação inclusiva na perspectiva da inclusão escolar. Para tanto, foram ofertadas quatro formações em formato de roda de conversa com discussões de fundamentação teórica sobre o tema, conforme descrição presente no quadro 2.

A construção das intervenções foi definida levando em conta a primeira etapa do estudo. As intervenções foram realizadas na escola, durante os meses de abril a maio de 2019.

Quadro 2. Descrição dos temas propostos.

Tema	Descrição
IF 1. Conhecer para compreender: refletindo sobre o processo ensinar e aprender.	Estratégias pedagógicas a partir da utilização dos conceitos relacionados ao desenho universal de aprendizagem.
IF 2. Conceitos iniciais e vivências práticas.	Discussão dos conceitos relacionados a educação inclusiva em dois momentos: apresentação e debate de conceitos; exibição de entrevista com um estudante cego quanto a sua trajetória na educação básica e no ensino superior.
IF 3. Construção de materiais para utilização em sala de aula.	Utilização de materiais didáticos com as/os estudantes em sala de aula.
IF 4. Redes de Apoio: articulação com serviços de saúde e assistência social. Apresentação e discussão das atividades desenvolvidas com as/os estudantes.	Discussão das possibilidades de aproximações entre escola e serviços da rede de apoio. Culminou com a apresentação das atividades realizadas com os materiais construídos na IF 3.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como instrumento de coleta de dados, nesta etapa, foram utilizados a observação participante, com registros no diário de campo e entrevista não diretiva centrada. Severino

(2007) afirma que por meio da entrevista não diretiva centrada é possível colher informações a partir do discurso livre, devendo o pesquisador manter-se em escuta atenta, registrando todas as informações.

3.4.3 Etapa III: Investigação das mudanças provocadas pelas intervenções

A terceira etapa do estudo buscou investigar as mudanças provocadas pelas intervenções formativas, por meio de questionário. O questionário foi realizado com as professoras participantes do estudo buscando averiguar as percepções sobre as apropriações conceituais e as influências das intervenções formativas para a prática pedagógica das participantes do estudo. A etapa III foi realizada com as professoras após o término das IFs, o questionário utilizado consta no apêndice V.

3.5 Aspectos éticos do estudo

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição sob o número de parecer 2.917.413. Desta forma as participantes da pesquisa tiveram sua identidade preservada, assim como os direitos previstos de acordo com as orientações da Resolução nº 510/16[8] do Conselho Nacional de Saúde.

3.6 Análise dos dados

Para análise dos dados coletados, foi utilizado, como principal aporte metodológico, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A análise de conteúdo foi fundamentada na análise categorial, com desmembramento das respostas em categorias.

Os dados passaram por um crivo de classificação, segundo a frequência de presença de itens de sentido. A análise de conteúdo foi composta por três etapas: a) A pré-análise, nessa primeira etapa foi realizada a organização e seleção dos dados; b) Exploração dos dados, nessa etapa foi realizada a codificação e escolha das categorias; c) Tratamento dos resultados, na última etapa foram classificadas as categorias que emergiram das respostas (BARDIN, 2011).

[8] http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/cep/files/2012/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-510_2016.pdf

4 RESULTADOS

Os resultados do presente estudo serão apresentados através de um artigo e dois manuscritos. As três produções foram estruturadas a partir dos objetivos do estudo.

4.1 Artigo 1

O artigo intitulado “Educação Inclusiva e Redes de Apoio: reflexões a partir de uma realidade escolar” contempla os objetivos 1 e 2 desta dissertação, foi publicado na Revista Contexto e Educação (ISSN: 2179-1309), com classificação qualis (CAPES) A2 na área de ensino (2013 – 2016). Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8922.

O artigo apresenta os resultados referentes ao contexto escolar e territorial, no qual, o estudo se desenvolve. Para a sua elaboração foram utilizados os dados coletados durante a primeira etapa do estudo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E REDES DE APOIO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA REALIDADE ESCOLAR

Tatiane Motta da Costa e Silva
Caroline Andressa Bortoluzzi Zalamena
Rodrigo de Souza Balk

RESUMO

O estudo busca analisar o contexto, no qual, insere-se uma escola pública, a fim de identificar as estratégias de articulação e atendimento as/aos alunas/os com deficiência. Trata-se de um estudo qualitativo, caracterizado quanto aos objetivos como uma pesquisa descritiva. O procedimento de coleta de dados se deu por meio da observação participante no ambiente escolar e em locais próximos a escola e de entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica da escola e com a gestora da Estratégia de Saúde da Família (ESF) adstrita. A escola possui 1290 alunas/os, destes 53 possuem alguma deficiência. A articulação entre a escola e a ESF ocorre por meio do Programa Saúde na Escola (PSE) e através do encaminhamento das/os alunas/os para atendimento no serviço de saúde. Quanto as/aos alunas/os com deficiência, a ESF faz o acompanhamento de alguns casos em específico, no entanto, a ESF e nem mesmo o município possuem uma estrutura para o atendimento de todas

as especificidades. Constatamos, por fim, que a escola, possui uma grande demanda de alunas/os com deficiência e apesar da oferta de atendimento especializado, a mesma, carece de um apoio complementar.

Palavras-chave: Educação; Serviços de Saúde; Pessoas com deficiência.

INCLUSIVE EDUCATION AND SUPPORT NETWORKS: REFLECTIONS FROM A SCHOOL REALITY

ABSTRATC

The study seeks to analyze the context in which a public school is inserted, in order to identify strategies for articulation and care for students with disabilities. It is a qualitative study, characterized as a descriptive research. The data collection procedure was done through participant observation in the school environment and in places close to the school and semi-structured interview with the pedagogical coordinator of the school and the manager of the Family Health Strategy (ESF). The school has 1290 students, of whom 53 have a disability. The articulation between the school and the FHT occurs through the Health in the School Program (PSE) and through the referral of the students to attend the health service. As for students with disabilities, the ESF monitors some specific cases, however, the ESF and not even the municipality have a structure to meet all the specifics. Finally, we find that the school has a great demand for students with disabilities and despite the offer of specialized care, it needs complementary support.

Keyword: Education; Health Services; Disabled Persons.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 caracteriza-se como um marco de mudanças na política educacional brasileira na perspectiva da inclusão.

> Decretos, resoluções, recomendações e diretrizes foram promulgados de forma a orientar os sistemas educacionais em uma perspectiva inclusiva, tendo como princípio a igualdade, a equidade e o atendimento à diversidade em ambientes regulares de ensino (POKER, VALENTIM E GARLA, 2018, p.128).

A Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o Plano Nacional de Educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), garantem o direito à educação pública e de qualidade às pessoas com deficiência. Estes instrumentos legais visam, sobretudo, "assegurar às pessoas com deficiência a sua efetiva participação na sociedade, através da sua plena inclusão, com independência e autonomia" (REGIS e KABENGELE, 2018, p. 4).

Para tanto, a Lei nº 9.394 de 1996 estabelece, no seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar as/aos alunas/os com deficiências "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades", bem como, “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, defende que a educação para pessoas com deficiência “[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...]” (BRASIL, 2008, p. 5).

Assim, a escola assegura que “o aluno com deficiência tenha acesso a um currículo flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, a avaliações diferenciadas”, entre outras atribuições (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016, p. 180) recaindo sobre a escola uma responsabilidade que, por vezes, ela não consegue assumir sozinha. Neste sentido, Hack e Carvalho (2018, p. 235) partem do pressuposto que a efetividade da inclusão escolar requer contínua articulação em rede, com destaque para a intersetorialidade entre as políticas sociais de educação, saúde e assistência social. Se fazendo necessário, assim, a articulação com outras instituições, órgãos, associações, favorecendo o acompanhamento e atendimento integral da/o aluna/o.

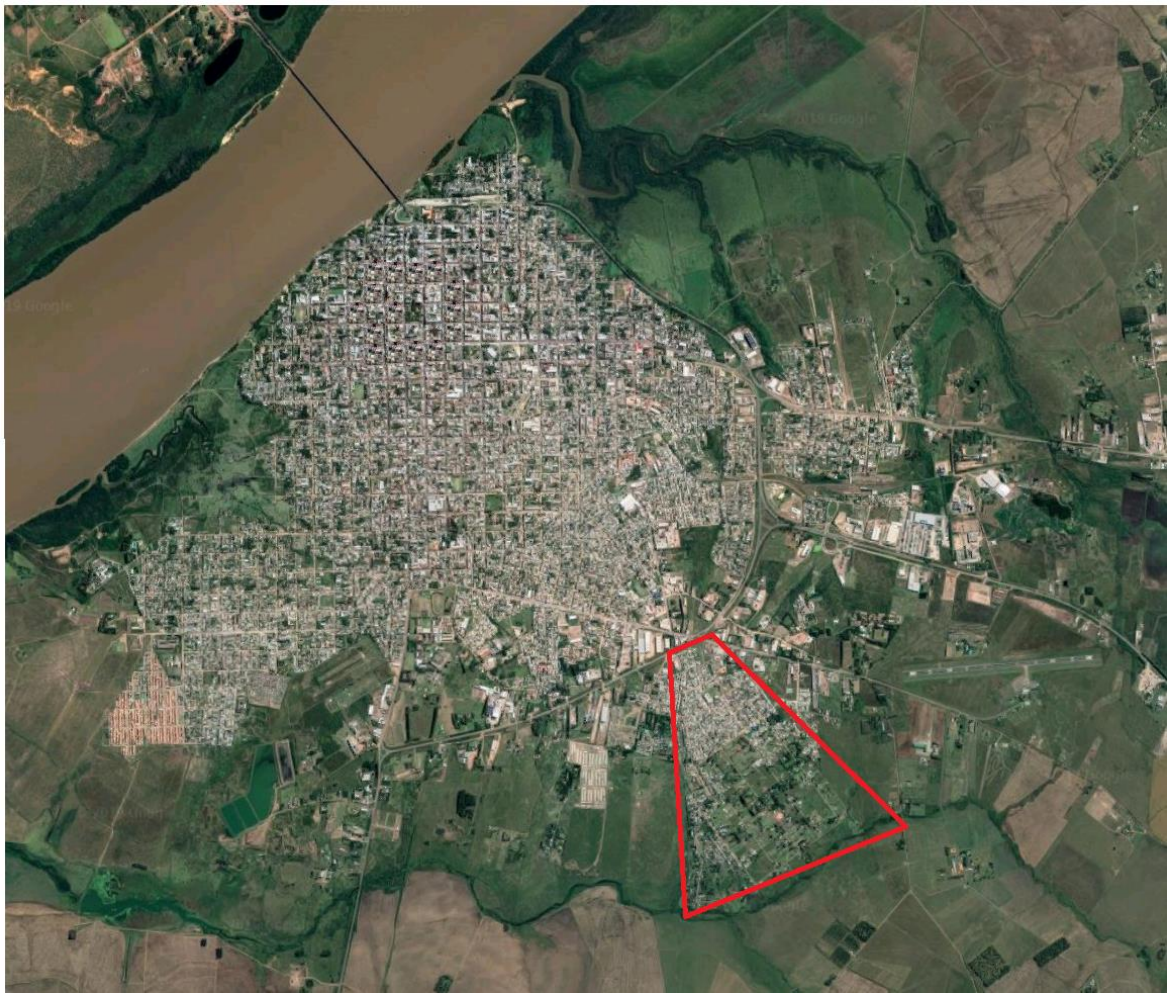
As redes de apoio são exemplos de ações articuladas com profissionais dentro ou fora da escola, num espaço de debate compartilhando ideias, conhecimentos e alternativas construídas no grupo (PELOSI e NUNES, 2011). Frente a tais possibilidades, o estudo busca analisar o contexto, no qual, insere-se uma escola pública, a fim de identificar as estratégias de articulação e atendimento as/aos alunas/os com deficiência.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo situa-se nos domínios da abordagem qualitativa, caracterizada quanto aos objetivos como uma pesquisa descritiva. A escola, no qual, o estudo foi desenvolvido, compõe a rede municipal de ensino de um município da fronteira oeste do Rio Grande do Sul e foi escolhida através do método não-probabilístico intencional. A delimitação da base de estudo se justifica pela exequibilidade da pesquisa, pois procura conhecer uma situação complexa, suas variáveis e as inter-relações existentes, demandando uma imersão no contexto analisado e exigindo abertura dos espaços formativos da escola.

A referida escola está localizada na zona urbana, em um território, formado por um complexo de bairros, abrangendo 11 localidades, estando situado na região sudeste do município, com aproximadamente 11.710 habitantes, conforme delimitado na figura 1. A escola foi instituída a partir da necessidade das/os moradoras/es locais destes bairros em ter um lugar para que suas/es filhas/os pudessem ter acesso a educação sem o deslocamento excessivo, tendo em vista que estes bairros se localizam em região periférica.

Figura 1. Mapa do município, delimitando o referido território.



Fonte: Google Maps.

Além da escola onde o estudo foi desenvolvido, o complexo de bairros conta com mais uma escola de ensino fundamental, duas escolas de educação infantil e uma escola de ensino médio. No que se refere aos serviços de saúde, o território possui duas Estratégias de Saúde da Família (ESF).

Para a coleta dos dados, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira, a realização de um diagnóstico do ambiente escolar e da região onde a escola está localizada, com a finalidade de caracterizar o contexto em que as/os alunas/os estão inseridas/os. A segunda etapa buscou identificar a articulação entre escola e serviços de apoio, sendo a ESF apontada como um dos serviços que a escola se articula para o apoio e assistência as/aos alunas/os com deficiência. Os resultados foram organizados e serão apresentados através de uma análise descritiva.

a) Diagnóstico observacional do contexto: foi utilizada a observação participante, com registros no diário de campo. As observações foram realizadas no ambiente escolar, bem como, nos ambientes próximos a escola, como a ESF e a comunidade onde a escola está localizada. Esta etapa foi realizada durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2018, três vezes por semana, em turnos variados. As observações seguiram um roteiro pré-estabelecido. Após cada observação foi realizado o registro no diário de campo, norteando ideias, reflexões e diálogos com as/os observadas/os.

Para complementar as observações foi realizada a leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola visando identificar de que forma a educação inclusiva é abordada no PPP e como está sendo tratada neste espaço.

b) Identificação da articulação entre escola e serviços de apoio: foi realizada entrevista semiestruturada com a coordenação pedagógica da escola e com a gestora da ESF adstrita, buscando identificar a articulação da escola com a ESF no atendimento as/os alunas/os com deficiência, no intuito de melhor compreender o contexto estudado. As entrevistas foram realizadas após o período inicial de observação.

As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido que foi construído especificamente para o presente estudo, constando questões referentes à comunicação e articulação entre a escola e a ESF. As entrevistas foram realizadas posteriormente as observações. Para a realização das entrevistas, foi utilizado um gravador, no intuito de não perder nenhum detalhe expresso pelas/os profissionais. Após a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas.

As/os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, antes de responder a entrevista. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição

sob o número de parecer 2.917.413 e seguiu as orientações da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

RESULTADOS

Os resultados alcançados através da coleta de dados, foram organizados e descritos em dois momentos, sendo eles: “contexto escolar e a inclusão de alunas/os com deficiência” e “articulação entre escola e serviços de apoio”.

Contexto Escolar e a Inclusão de alunas/os com deficiência

O município conta com uma população estimada de 129.580 (IBGE, 2014), sendo 93,6% residente na área urbana. Atinge o IDHM de 0,7442, com uma estimativa de 12,2% de analfabetos. A rede municipal de ensino possui atualmente 7.411 matrículas no ensino fundamental, distribuídas em 16 escolas, sendo 10 localizadas na zona urbana e 6 em área rural.

Em relação a inclusão de alunas/os com deficiência no ensino fundamental, atualmente, estão matriculadas/os 344 alunas/os com deficiência, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1. Instituições municipais e matrículas no ano de 2018.

Instituições	Quantidade	Total de alunas/os	Alunas/os com deficiência
Educação Infantil	15	4.806	99
Ensino fundamental	16	7.411	344
Total	31	12.217	443

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Na referida escola, atualmente estão matriculados 1290 estudantes, distribuídos em três turnos, destes 650 estudam no turno da manhã, 565 tarde e 75 noite. Por ser uma escola de ensino fundamental, são ofertadas vagas em turmas do 1° ao 9° ano. O número de alunas/os com deficiência é de 53, destas/es 15 possuem laudo médico, de acordo com os

dados disponibilizados pela SEMED e especificados no quadro 2. A escola possui o maior número de alunas/os com deficiência matriculadas/os na rede municipal de ensino.

A escola possui espaço físico de 4.378,52m^2 e 27 salas de aula, além de espaços de convivência e salas específicas, como sala de recursos, sala de apoio pedagógico, sala de multimídia, entre outros. A estrutura da escola apresenta características de acessibilidade física, no entanto, alguns espaços e objetos, ainda necessitavam de melhor projeção para atender às diferentes características e necessidades de todas/os as/os alunas/os.

Quadro 2. Alunas/os com deficiência matriculadas/os na referida escola e na rede municipal de ensino.

Deficiência	**Escola**	**Município**
Deficiência Intelectual		
Síndrome de Down	1	8
Intelectual	11	47
Deficiência Visual		
Cego	1	2
Baixa visão	2	8
Deficiência Auditiva		
Surdez	1	2
Baixa audição	2	11
Deficiência Física		
Paralisia Cerebral	1	9
Motricidade	-	1
Membros Inferiores	-	5
Transtornos		
TEA	1	19
Outros	2	37
TDHA	-	17
Altas Habilidades	-	1
Dificuldades acentuadas de aprendizagem	29	177
Total Deficiências sem laudo médico	38	186

Total Deficiências com laudo médico	15	158
Total geral	53	344

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a escola conta com 3 educadoras/es especiais atuando na sala de AEE, no qual atende um total de 47 alunas/os, distribuídos nos turnos manhã (18), tarde (23) e noite (6), segundo os dados atualizados pela coordenação pedagógica. Destas/es 29 estão matriculadas/os nos anos iniciais e 18 nos anos finais, 11 são do sexo feminino.

O atendimento na sala de AEE ocorre no contraturno escolar para as/os alunas/os do diurno, para as/os alunas/os do noturno ocorre concomitante com a aula, porém, em salas separadas. A escola conta com três auxiliares pedagógicos para acompanhamento das/os alunas/os em sala de aula.

O PPP da escola, assegura sua filosofia para a prática educativa visando o senso de justiça, de verdade e solidariedade do ser humano no exercício da cidadania. Destacando, ainda, que a escola objetiva proporcionar à comunidade escolar reflexões quanto à prática cidadã, através da vivência de valores humanos, oportunizando a/ao educanda/o ser responsável, crítico, participativo, capaz de interagir em seu contexto social. Sua metodologia e concepção epistemológica são sociointeracionista, partindo prioritariamente de projetos contextualizados. A concepção epistemológica em que a escola se baseia fundamenta-se na construção do indivíduo na relação sócio, histórica e cultural.

Quanto ao processo avaliativo a escola menciona em seu PPP um método especializado e adaptado para a avaliação de alunas/os especiais conforme suas dificuldades. Nos anos finais a coordenação pedagógica se reúne para discussão das habilidades e competências de forma particular seguindo a legislação. Já para anos iniciais, a/o responsável pela sala de recursos elabora um relatório para a/o professora/or titular da turma que contribui com a avaliação.

Articulação entre escola e serviços de apoio

Inicialmente, buscou-se identificar os serviços com os quais a escola se articula para a apoio e assistência as/aos alunas/os com deficiência, sendo a ESF indicada como um dos principais serviços, devido a aproximação territorial. A articulação entre a escola e ESF, na

realidade estudada, ocorre, através da comunicação direta com a coordenação da escola que entra em contato com a ESF ou vice e versa, podendo a escola encaminhar as/os alunas/os através da demanda espontânea atendida pelo serviço de saúde ou através do agendamento de consultas.

Nos casos das/os alunas/os com deficiência a gestora da ESF explica que [...] *ocorre encaminhamento para psicóloga, ela atende através do NASF (Núcleo de Apoio a Saúde da Família) e encaminhamento para avaliação de crianças com alteração psicomotora ou de desenvolvimento* (gestora ESF). Quando questionada sobre a aproximação do serviço de saúde com a escola, a gestora da ESF afirma que acontece por meio do Programa Saúde na Escola (PSE).

As atividades realizadas através do PSE abordam diferentes temas, pré-estabelecidos pelo ministério da saúde, ou conforme demanda da escola. De acordo, com a gestora da ESF,

> *[...] as atividades geralmente são em forma de roda de conversa, as temáticas são gravidez na adolescência, DST/AIDS, saúde mental, segurança alimentar nutricional, métodos contraceptivos, práticas corporais e saúde bucal. com periodicidade de 15 em 15 dias [...]* (gestora ESF).

Em contrapartida, a escola, por intermédio da coordenadora pedagógica afirma que as atividades do PSE em sua maioria são pontuais e caracterizam-se como uma tentativa de articulação entre as instituições, conforme extrato da seguinte fala,

> *[...] se tem uma tentativa um pouco maior, de que a escola e o posto façam um trabalho de parceria, então, a enfermeira e as agentes de saúde, vem até a escola e desenvolvem algumas ações em dias específicos, com determinadas turmas [...]* (coordenadora pedagógica).

No entanto, em relação ao atendimento de alunas/os com deficiência nos serviços de saúde a coordenadora pedagógica explica,

> *[...] em relação aos alunos com deficiência, é bem complicado, porque eles precisam de um atendimento especializado que o município não possui né [...] na maioria das vezes, então, atendimento para as deficiências especificas a gente não tem* (coordenadora pedagógica).

Quanto aos outros serviços que a escola se articula, a coordenadora pedagógica ressalta a articulação com profissionais residentes em saúde coletiva vinculados a uma instituição de ensino superior e que ao atuarem na ESF oferecem apoio a escola *[...]a gente acaba pedindo algum tipo de auxílio, algum atendimento diferenciado* (coordenadora pedagógica). Auxílio este que contempla algumas especificidades, por se tratar de atendimento especializado.

O atendimento especializado ofertado por fisioterapeuta e profissional de educação física ocorre em uma sala com material específico para o atendimento especializado. A sala foi montada com recurso destinado para um projeto de extensão, também vinculado a instituição de ensino superior.

No entanto, cabe destacar que a realidade observada na referida escola difere das demais escolas públicas do município. O atendimento ao ser ofertado na escola, facilita sua continuidade, tendo em vista, a diminuição de empecilhos, como a distância e o acesso aos serviços de saúde.

DISCUSSÃO

Com a implementação de políticas de inclusão escolar, a partir da década de 1990, passou-se a vislumbrar outras possibilidades para o processo de escolarização das/os alunas/os com deficiência. Estas políticas traçam diferentes formas de apoio as pessoas com deficiência, a fim de, favorecer o acompanhamento e a efetivação da inclusão escolar, à elaboração de legislações específicas, a questões pedagógicas da rotina escolar (documentos, metodologias, procedimentos avaliativos), à acessibilidade, ao uso de tecnologias e outras (FROHLICH, 2018).

Gomes (2014), ressalta que para atender as necessidades especificas e individuais das/os alunas/os com deficiência, faz-se necessário adaptações no âmbito do sistema de ensino para garantia de acesso e permanência na escola por meio de apoios, como: sala de recursos, auxiliares e cuidadores, acessibilidade. Frente a tais adaptações, é possível pontuar durante a caracterização da escola, no qual, o estudo se desenvolve, a forma de elaboração do PPP, a organização do AEE para as/os alunas/os com deficiência e a estrutura física da escola. Adequações que favorecem a inclusão e permanência das/os alunas/os, dada as características do território, onde, a escola se localiza.

Valorizando, assim, a principal ideia da educação inclusiva, ao demonstrar que a/o aluna/o não deve se adequar a escola, e sim, ela a/ao aluna/o. Portanto, como menciona Gomes (2014),

> incluir, é muito mais que oferecer ao “diferente” acesso ao ensino regular; implica necessariamente criar uma outra lógica para a escola pensar a educação para cada um e para todos os alunos, de forma que nenhuma criança deva estar fora dela (GOMES, 2014, p. 89).

Apesar da legislação brasileira ser propiciadora da inclusão, ela não garante, por si só, o acolhimento em ambiente escolar, sendo necessárias ações efetivas que contribuam para a superação dos preconceitos e a transformação das barreiras socioculturais tradicionalmente estabelecidas e que excluem a/o aluno com deficiência (REGID e GLAT, 2017). Uma escola inclusiva, para Zerbato e Mendes (2018, p. 154) "requer a participação de toda a equipe escolar na construção de uma identidade e cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas mais abrangentes para acesso e aprendizado de todos os estudantes".

Diante da diversidade e especificardes que a escola se depara frente as deficiências apresentadas no quadro 2, incide sobre a figura da/o professora/or a responsabilidade de planejamento e adaptações práticas capazes de atender as diversas demandas das/os alunas/os, tornando a prática pedagógica um desafio diário. Zerbato e Mendes (2018), asseguram que a inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula, sendo necessário que a/o professora/or busque a construção de práticas pedagógicas, por meio de parcerias e colaboração com outras/os profissionais.

Quanto a articulação entre escola e os serviços de apoio presentes no contexto estudado, salientamos a ESF pelas possibilidades de articulação através do atendimento especializado as/aos alunas/os, bem como, ações de prevenção e promoção à saúde. O PSE, por sua vez, caracteriza-se neste contexto como um facilitador para o primeiro contato entre as instituições.

O PSE tem a finalidade de contribuir para a formação integral das/os alunas/os da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Segundo Batista, Mondini e Jaime (2017), o PSE é essencial para o enfrentamento da vulnerabilidade que podem acometer crianças e adolescentes em idade escolar, através do fortalecimento e criação de vínculo entre saúde, educação e outras redes de serviços sociais.

Assim, o PSE caracteriza-se como um importante articulador das redes públicas de ensino e de saúde, porém, no referido contexto, devido a suas ações pontuais, pouco favorece esta articulação e a continuidade das ações propostas.

> Embora a legislação incite a necessidade de desenvolvimento e aplicação de estratégias de gestão intersetorial, os modelos de atendimento atualmente encontrados na área ainda reproduzem práticas setorializadas, encerradas em suas especializações e fragmentadas (HACK e CARVALHO, 2018, p. 239).

O processo de inclusão educacional consiste em um desafio que não está atrelado apenas à educação/escolar, pois demanda de projetos e ações interdisciplinares e intersetorializadas, tendo em vista, que esse processo não se sustenta apenas nas ações do

professor em sala de aula, mas de uma rede de cuidados e a troca de saberes entre os profissionais que atuam em diferentes serviços (CÁRNIO, et. al, 2012). Evidenciando, desta forma, a necessidade de se fortalecer as ações em conjunto entre escola e serviço de saúde no referido contexto.

Silva, Molero e Roman, (2016) defendem as ações conjuntas entre os serviços da área da saúde e da educação, devendo os serviços de saúde transgredir as campanhas meramente informativas ou diagnósticas, de maneira, a contribuir para uma atuação colaborativa e que supere a fragmentação dos saberes e fazeres nas diferentes instâncias do atendimento. A relação entre as áreas da saúde e da educação propicia o acompanhamento integral e de atenção as/aos alunas/os, favorecendo a/ao professora/or compreender as especificidades, os progressos de ensino-aprendizagem e as dificuldades de cada aluna/o, resultando em contribuições para o planejamento e desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Deste modo, Silva, Molero e Roman (2016) traçam algumas estratégias para a promoção de um sistema educacional efetivamente inclusivo, destacando,

> a necessidade de reformulação da formação de profissionais de saúde – que precisam compreender os problemas e demandas escolares –, a articulação entre instituições acadêmicas e redes de serviços para o desenvolvimento de pesquisas, métodos e formação contínua, e a reestruturação do funcionamento escolar, afim de que valorize professores e alunos e assim ofereça melhores condições de um fazer educativo que promova o desenvolvimento de todos (SILVA, MOLERO e ROMAN, 2016, p. 114).

Frohlich e Lopes (2018, p. 1002) apontam "uma grande ênfase nos serviços de apoio que se vinculam a diferentes profissionais externos à escola". As autoras destacam que em sua grande maioria, os serviços e profissionais citados pertencem à área médica, psicológica e de assistência social. Corroborando com a realidade encontrada na referida escola.

Pelosi e Nunes (2011) evidenciam que a parceria traçada entre a escola e os serviços de saúde tendem a beneficiar tanto as/os alunas/os, quanto as/os professoras/es que passam a contar com o apoio de outros profissionais. No entanto, torna-se necessário a continuidade e o retorno dos serviços de apoio a escola, tendo em vista as possibilidades de "flexibilizações e adaptações curriculares, avaliações diferenciadas e uso de diferentes metodologias" (FROHLICH E LOPES, 2018, p. 1006). Buscando, com isso, mudanças nas práticas escolares, direcionando ações aos interesses e necessidades individuais, considerando não apenas a deficiência, mas as potencialidades de cada sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o breve diagnóstico do contexto escolar e do território onde a escola está inserida, averiguamos que a referida escola, possui uma grande demanda de alunas/os com deficiência e apesar da oferta de atendimento especializado, ainda resta um apoio complementar que a escola carece. O território, no qual, a escola está localizada apresenta alto índice de vulnerabilidade social, desta forma, a escola e a ESF ocupam um espaço que vai além do ensino e do cuidado com a saúde, tornando essências para a comunidade em questão.

Quanto a articulação da escola e da ESF, percebemos que está ocorre de forma pontual, através do PSE e de atendimentos pontuais no referido serviço de saúde, com pouco retorno para a escola, para as/os alunas/os e familiares. Evidenciando a fragmentação do atendimento e intensificando os desafios que se colocam para a efetividade do cuidado integral das/os alunas/os com deficiência.

Diante de tal contexto, compreendemos que a busca por integração entre a área da saúde e da educação em prol do desenvolvimento de um trabalho coletivo e contínuo com as/os alunas/os com deficiência, exige estratégias, de ambas as áreas. Entre essas estratégias, a necessidade de garantir momentos de trocas e de planejamento, tendo o PSE o papel de promover o contato inicial e a partir dele, fortalecer o vínculo entre as instituições. Viabilizar ações que busquem à formação em serviço e o entendimento das/os profissionais da saúde quanto as demandas escolares, além do investimento na descentralização da escola, partilhando, a responsabilidade quanto ao processo educacional inclusivo.

Por fim, reiteramos que a escola invista em estratégias de articulação e comunicação com a ESF, bem como, com outros serviços que compõe a rede de apoio do município, a fim de complementar e dar continuidade ao cuidado das/os alunas/os com deficiência e assistência para suas famílias.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S; RECH, A. J. D; ÁVILA, C. C. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 171-198, janeiro-abril, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União. Brasília, DF, dezembro, 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, julho, 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, julho, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Legislação Brasileira. Brasília, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, nov. 2011.

BATISTA, M. S. A; MONDINI, L; JAIME, P. C. Ações do programa saúde na escola e da alimentação escolar na prevenção do excesso de peso infantil: experiência no município de Itapevi, São Paulo, brasil, 2014. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 26(3):569-578, julho-setembro, 2017.

CÁRNIO, M. S; et. al. Escola em tempo de inclusão: ensino comum, educação especial e ação do Fonoaudiólogo. **Revista Distúrbio de Comunicação**, São Paulo/SP, v. 24, n. 2, p. 249-56, setembro. 2012.

FROHLICH, R. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2018.

FROHLICH, R; LOPES, M. C. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial.** Santa Maria. v. 31, n. 63, p. 995-1008, outubro-dezembro, 2018.

GOMES, J. C. Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNINOVE, São Paulo, 2014.

HACK, N. S; CARVALHO, D. R. A relação das políticas de educação, saúde e assistência social frente aos desafios da educação inclusiva. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc.**, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 234-252, janeiro-junho, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). Censo demográfico 2014 Disponível em: www.ibge.gov.br, http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=432240&searc =rio grande-do-sul|uruguaiana|infograficos:-informacoes-completas. Acesso em: 10/11/2018.

PELOSI, M. B; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. **Rev. Ter. Ocup. Univ.** São Paulo, v. 22, n. 1, p. 52-59, janeiro-abril, 2011.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no Ensino Superior: A percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Revista Psicologia Escolar e Educacional.** São Paulo, nº especial, p. 127-134, 2018.

REDIG, A. G; GLAT, R. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, 330-355, abril, 2017.

REGIS, R. C. L. A; KABENGELE, D. C. A pessoa com deficiência e o acesso à educação: uma política para equidade. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc.**, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 3-18, janeiro-junho, 2018.

SILVA, C. C. B; MOLERO, E. S. S; ROMAN, M. D. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 1, 109-115, janeiro-abril, 2016.

ZERBATO, A. P; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégias de inclusão escola. **Educação Unisinos**, v. 22(2), p.147-155, abril-junho, 2018.

4.2 Manuscrito 1

O manuscrito 1 “OS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a relação entre documentos norteadores e o processo de inclusão” foi elaborado a partir do objetivo 3 desta dissertação, utilizando os dados coletados na primeira etapa do estudo, no qual, foram analisados o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico da escola. O manuscrito será submetido a Revista Insignare Scientia (RIS) – (ISSN: 2595-4520).

OS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
a relação entre documentos norteadores e o processo de inclusão

Tatiane Motta da Costa e Silva
Mariana Goulart Almiron
Rodrigo de Souza Balk

RESUMO

O presente estudo busca identificar as ações educativas planejadas acerca da educação inclusiva, por meio da análise dos documentos norteadores de uma escola da rede municipal de ensino, bem como, através das percepções da coordenadora pedagógica da referida escola. Trata-se de um estudo qualitativo, caracterizado quanto aos objetivos como uma pesquisa descritiva. O procedimento de coleta de dados se deu por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar, bem como, de entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica da escola. O cenário da pesquisa trata-se de uma escola da rede pública municipal, com 1290 estudantes matriculadas/os no ano de 2018, destas/es 53 possuem alguma deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Referente aos resultados encontrados, o PPP e o Regimento Escolar abordam alguns itens que planejam estratégias pontuais para a inclusão escolar, no entanto, ainda carecem de uma proposta específica que contemple as/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Sugere-se, assim, que alguns itens do PPP e do Regimento Escolar possam ser reformulados para contemplar as especificidades relacionadas a inclusão escolar. Além do investimento em formação continuada nesta perspectiva para as/os professoras/es e demais profissionais envolvidos.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The present study seeks to identify the planned educational actions about inclusive education, through the analysis of the guiding documents of a school of the municipal school system, as

well as, through the perceptions of the pedagogical coordinator of that school. This is a qualitative study, characterized as the objectives as a descriptive research. The data collection procedure took place through the analysis of the Pedagogical Political Project (PPP) and the School Regiment, as well as a semi-structured interview with the school's pedagogical coordinator. The research scenario is a municipal public school, with 1290 students enrolled in 2018, 53 of which have some global developmental disabilities and / or disabilities. Regarding the results found, the PPP and the School Regiment address some items that plan specific strategies for school inclusion. However, they still lack a specific proposal that addresses students with disabilities, global developmental disorders and / or high skills. / giftedness. Thus, it is suggested that some items of the PPP and the School Regiment may be reformulated to address the specificities related to school inclusion. In addition to the investment in continuing education in this perspective for teachers and other professionals involved.

Keywords: Pedagogical Political Project; Specialized Educational Service; School inclusion.

INTRODUÇÃO

A reorganização da educação brasileira no viés da educação inclusiva, evidenciou o rompimento de paradigmas que sustentavam o conservadorismo das escolas, despertando assim, inquietações quanto aos “modelos ideais”, a normalização de perfis específicos de estudantes e a seleção das/os eleitas/os para frequentar as escolas (ROPOLI, et. al, 2010). Na atual perspectiva da educação inclusiva, almeja-se que a/o estudante ingresse na escola comum e que nela permaneça com igualdade de oportunidades, para que assim possa desenvolver-se dentro de suas potencialidades (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016).

Evidenciando a necessidade de uma preparação da escola, no que se refere a organização do trabalho pedagógico, tanto, em seus documentos norteadores, quando, na execução das ações desenvolvidas pelas/os profissionais envolvidas/os. Neste sentido, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico de uma escola, tornam-se fundamentais para o planejamento e execução de ações na perspectiva da educação inclusiva.

O Regimento Escolar por ser o documento que estabelece “as normas gerais que regularão as práticas escolares disciplinares e pedagógicas” (PACHECO E CERQUEIRA, 2009, p. 68) e o PPP por ser o documento responsável por organizar o trabalho pedagógico na escola (VEIGA, 2009).

No Brasil intensificou-se a elaboração dos PPPs após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Em seus artigos 12, 13 e 14, estabeleceu-se a

obrigatoriedade da elaboração de uma proposta pedagógica para as escolas de educação básica

O PPP mostra a visão macro do que a instituição pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas (BETINI, 2005). Antunes, Rech e Ávila (2016) propõem que para elaboração do PPP na perspectiva da educação inclusiva deve-se levar em consideração alguns aspectos,

> [...] a escola regular precisa construir seu projeto pedagógico atentando para essas questões, assegurando que o aluno com deficiência tenha acesso a um currículo flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, a avaliações diferenciadas, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem a esse aluno ter igualdade de oportunidades para, assim, ter a oportunidade de construir seu conhecimento e progredir na vida escolar. (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016, p. 180).

Por compreendermos que o Regimento Escolar e do PPP indicam as intencionalidades da escola, bem como retratam a sua identidade, o presente estudo busca identificar as ações educativas planejadas acerca da educação inclusiva, por meio da análise dos documentos norteadores de uma escola da rede municipal de ensino, bem como, através das percepções da coordenadora pedagógica da referida escola.

METODOLOGIA

Este estudo situa-se nos domínios da abordagem qualitativa, caracterizada quanto aos objetivos como uma pesquisa exploratória descritiva. A escola, no qual, o estudo foi desenvolvido, compõe a rede municipal de ensino de um município da fronteira oeste do Rio Grande do Sul e foi escolhida através do método não-probabilístico intencional. A delimitação da base de estudo se justifica pela exequibilidade da pesquisa, pois procura conhecer uma situação complexa, suas variáveis e as inter-relações existentes, demandando uma imersão no contexto analisado e exigindo abertura dos espaços formativos da escola.

A referida escola está localizada em uma região afastada do centro da cidade, não possui saneamento básico em vários pontos, não possui projetos sociais incentivados pelo município e possui poucos espaços públicos para lazer contribuindo assim para o aumento da vulnerabilidade social desta comunidade[9]. Em 2018, estavam matriculadas/os 1290

[9] O estudo “Educação Inclusiva e Redes de Apoio: reflexões a partir de uma realidade escolar” realizado pelas/os autoras/es, complementa as informações referente ao território, no qual, a escola está localizada, estudo disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8922.

estudantes, distribuídas/os em três turnos, destes 650 estudam no turno da manhã, 565 no turno da tarde e 75 no turno da noite. Por ser uma escola de ensino fundamental, são ofertadas vagas em turmas do 1° ao 9° ano.

O número de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento é de 53, destas/es 15 possuem laudo médico, a escola não possui estudantes com altas habilidades/superdotação, de acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação do município. A escola possui o maior número de estudantes com deficiência e transtornos globais matriculadas/os na rede municipal de ensino.

Para a coleta de dados foi realizada, inicialmente, a leitura e análise do Regimento Escolar e do PPP da escola, seguido pela realização de entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica, visando identificar as ações que estão sendo planejadas e executadas na perspectiva da educação inclusiva. A coordenadora pedagógica da escola atua nesta função há seis anos, possui graduação em licenciatura plena em matemática. Em relação a pós-graduação, a coordenadora possui especialização em Psicopedagogia Institucional e especialização em Educação em Ciências, atualmente está cursando mestrado acadêmico. Possui carga horária de 60 horas/semanais, atuando 20 horas em outra escola como regente de classe.

A entrevista semiestruturada com a coordenadora seguiu um roteiro pré-estabelecido que foi construído especificamente para o presente estudo. Antes de iniciar a entrevista foi apresentado o projeto e entregue a coordenadora pedagógica o TCLE que foi assinado em duas vias, ficando uma via com a entrevistada e a outra com a pesquisadora responsável.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, no intuito de não perder nenhum detalhe expresso pelas entrevistadas. Os resultados foram organizados e serão apresentados através de uma análise descritiva. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição sob o número de parecer 2.917.413 e seguiu as orientações da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PPP da escola, no qual, o estudo se desenvolve teve sua última atualização em julho de 2016, subsidiado pelo Regimento Escolar de 2014. Documentos que buscam nortear as ações educativas da escola, expressar sua identidade, suas concepções e suas aspirações educacionais, bem como, sua organização e gestão curricular.

O PPP aborda a história do território em que a escola está localizada, bem como, aponta as particularidades e a vulnerabilidade socioeconômica desta população, sendo a implementação desta escola, no ano de 1984, uma necessidade urgente, reivindicada pelas/os moradoras/es. As particularidades do território e das/os estudantes, é mencionado em diversos itens do PPP e do Regimento Escolar evidenciando a preocupação da escola em registrar sua identidade e o reconhecimento de seu papel social para esta comunidade.

Veiga (2004, p.14) nos instiga a refletir que "a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade". Neste sentido, quando a escola planeja suas ações fundamentadas numa proposta atenta para a diversidade da comunidade onde está inserida, ela tende a criar um ambiente propício para o desenvolvimento de sujeitos que compreendam as diferenças como algo próprio da sociedade.

Podemos identificar que a escola busca em sua filosofia a prática educativa visando o senso de justiça, de verdade e solidariedade do ser humano no exercício da cidadania. Destaca-se, ainda, o objetivo de proporcionar à comunidade escolar "reflexões quanto à prática cidadã, através da vivência de valores humanos, oportunizando ao/à estudante ser responsável, crítico, participativo, capaz de interagir em seu contexto social", bem como, "desenvolver a capacidade de aprender, dominar a leitura, a escrita e o raciocínio lógico" (Regimento Escolar, 2014, p. 5).

Sua metodologia e concepção epistemológica são sócio-interacionista, conforme consta no PPP e no Regimento Escolar, partindo de uma interação através de programas, projetos, parcerias, formação continuada e melhorias na infraestrutura. A concepção epistemológica em que a escola se baseia fundamenta-se na construção do indivíduo na relação sócio, histórica e cultural que envolve uma proposta dialética.

John-Steiner e Souberman nos ajudam a compreender a epistemologia sócio-interacionista conforme Vigotsky (2007, p. 152):

> a habilidade de Vigotski como observador foi amplificada pelo seu conhecimento do materialismo dialético, pela sua compreensão de organismo com alto grau de plasticidade e pela sua visão de meio ambiente como contextos culturais e históricos em transformação, dentro do qual crianças nascem, eventualmente participando de sua transformação (VIGOTSKI, 2007, p.152).

Considerando este indivíduo como fruto biológico, histórico, social e cultural, sua abordagem se deu na dimensão sócio histórica, na interação do homem "mediado" com o outro, o espaço social, assim Vigotski nos instiga a perceber muitas "variantes" na construção

individual do sujeito, e o quanto o coletivo é participante na construção deste. Favorecendo a formação dos sujeitos a partir de suas vivências e sua realidade.

Em seu marco conceitual o PPP parte da intencionalidade de promover uma educação humanizadora, transformadora, crítica e solidária com respeito às diferenças e diversidade cultural, favorecendo a integração entre pessoas e entre elas e o ambiente. Nesta perspectiva são garantidos pelo Regimento Escolar, os seguintes direitos as/aos estudantes:

> "expor dificuldades encontradas na aprendizagem e receber atendimento adequado; ser respeitado em suas particularidades por toda a comunidade escolar; ter assegurado as condições ótimas de aprendizagem, proporcionando-lhe ampla assistência do professor e acesso aos recursos materiais e didáticos da escola" (Regimento Escolar, 2014, p. 22, 23).

O Regimento Escolar, relaciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a sala de recursos e as atribuições da professora da sala de recursos. Desta forma, estabelece que a sala de recursos está direcionada para "alunos com necessidades especiais de estimulação", e busca, "contribui para seu desenvolvimento social, intelectual e de aprendizagem" (Regimento Escolar, 2014 p. 9). Instituindo como objetivos da sala de recursos:

> "contribuir para que alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem desenvolvam a aprendizagem, autonomia, sociabilidade, favorecendo a integração no ambiente escolar; diagnosticar alunos que necessitam de atendimento especializado" (Regimento Escolar, 2014, p. 9).

A educação especial, relacionada ao AEE e a sala de recursos, tal como tratado no documento, remete para um modelo centrado nos recursos e nos materiais, sendo tarefa de uma/um professora/or com formação específica para desempenhar tal função. Garcia (2013) ao realizar uma análise da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) e dos documentos legais que foram redigidos na perspectiva da educação inclusiva, instituídos ao longo do período de 2001 a 2010[10], atribui a relação da educação especial como um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação regular, a vários documentos, entre eles, o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais criado em 2007 que reitera essa compreensão de educação como serviço, enquadrando-se em um modelo de gestão gerencial.

A partir das reflexões da autora, evidencia-se que o modelo proposto, por tais documentos, principalmente pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da

[10] Entre os documentos que a autora analisou, destaca-se o Plano Nacional de Educação (2000); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009), entre outros.

educação inclusiva (2008) incumbe a/ao professora/or da sala de recursos atender uma variedade de especificidades, tornando-se uma/um profissional multifuncional, assim, como a sua sala. Michels (2011) considera que perante as necessidades de dar conta de tamanha abrangência, a qual contrasta com a restrição da formação baseada em atividades e recursos, a/o professora/or do AEE se transforma em um gestor de recursos de aprendizagem.

Quanto ao processo avaliativo a escola apresenta, em seu Regimento Escolar, um método especializado e adaptado para a avaliação das/os estudantes com "necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem", conforme suas particularidades. Nos anos finais a coordenação pedagógica, juntamente com as/os professoras/es titulares e a da sala de recurso, se reúne para discussão das habilidades e competências de forma particular seguindo a legislação. Já para os anos iniciais, a professora da sala de recursos elabora um relatório para a/o professora/or titular da turma, a fim, de contribuir com a elaboração do parecer.

Contemplando as Altas Habilidades, o Regimento Escolar, possibilita o avanço nos anos iniciais e finais a estudantes que comprovarem, mediante avaliação da aprendizagem, um nível de desenvolvimento acima do estabelecido nos planos de estudos do ano que está matriculado. No PPP, o item metas pedagógicas, entre oito, uma busca "garantir aos alunos com dificuldades de aprendizagem estudos de recuperação paralela e reforço escolar".

O PPP da escola, diante da proposta de uma educação inclusiva, relacionada a educação especial, ao AEE. Em relação ao ensino das/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação não possui itens específicos, nem mesmo a nomenclatura é utilizada.

Desta forma, o PPP carece de um olhar específico para as particularidades das/os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, visto o alto número de estudantes que a escola possui e as ações educativas que necessitam ser planejadas de forma distinta. Conforme salienta Mantoan (2006, p. 206), "[...] se quisermos que a escola seja inclusiva, é preciso que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoas".

O Regimento escolar, em sua estrutura, contempla itens referentes ao AEE, a sala de recursos e a alguns aspectos da inclusão escolar, como a "avaliação adaptada para alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem". No entanto, carece de atualização quanto a nomenclatura correta e de estratégias direcionadas para as/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Além disso, ressaltamos que o PPP e o Regimento Escolar, carecem de reformulação na escrita, incluindo a flexão de gênero, pois, está direcionado para o masculino, ao se referir ao "homem", "aluno", "professor" e "funcionário". Bem como, uma reformulação em seus objetivos, ao enfatizar um modelo "aluno" que precisa desenvolver as habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico para torna-se um cidadão produtivo para a sociedade.

Orrú (2017) nos instiga a refletir que a sociedade se constitui em uma constante normalização da vida, focada na docilização do corpo e padronização de pessoas, orientadas pela lógica do mercado, do produtivismo, do lucro e da manipulação do indivíduo. A autora ressalta que a inclusão não tolera o pensamento cristalizado e as práticas determinantes de aluno ideal.

Como salienta Beyer (2006), o PPP de uma escola, ao mesmo tempo em que planeja e executa ações e práticas inovadoras para o aprendizado de todas/os, não pode visar somente uma reorganização formal ou mesmo se embasar em concepções estanques de homem, mundo e sociedade, desvinculadas da heterogeneidade, mas imprimir uma nova visão a todo o contexto. Para se pensar em uma educação que valorize a diversidade e a individualidade de cada sujeito, são necessárias reflexões que envolvam planejamento das ações educativas, conforme enfatiza Drago et al. (2010, p. 136),

> há que se pensar em mudanças na organização pedagógica das escolas/instituições de ensino, além de uma maior integração entre as áreas do conhecimento, reestruturação metodológica e das propostas de ensino, uma avaliação da aprendizagem fundamentada em objetivos claros e concretos a partir das conquistas pessoais de cada aluno, garantia de atendimento educacional especializado, dentre uma série de outros princípios éticos, estéticos e intelectuais (DRAGO et al. 2010, p. 136).

O PPP aponta, em seu marco situacional, para a importância do investimento em formação continuada de todas/os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem da escola, garantindo a/ao professora/or um período reservado para estudo e planejamento. Garantia assegurada também no Regimento escolar como direito da/o professora/or "receber apoio, orientação e capacitação para qualificar sua prática pedagógica" (Regimento Escolar, 2014 p. 25).

Tendo em vista a formação continuada com as/os professoras/es a coordenadora pedagógica afirma que o tema inclusão escolar é abordado nas reuniões pedagógicas, no qual, as/os professoras/es compartilham suas vivências em sala de aula, bem como, em reuniões pontuais, conforme extrato de sua resposta,

> "...o ano passado nós tivemos uma [reunião pontual] em novembro, participou a professora da sala de recursos do turno da tarde, o professor do turno da noite e a professora que é itinerante na rede, que trabalha com libras, eles que mediaram a reunião, até por terem maior conhecimento sobre o assunto, então foi uma reunião bem legal, os professores conseguiram tirar dúvidas..." (Coordenadora Pedagógica).

Quando questionada se percebe alguma dificuldade das/os professoras/es relacionadas ao trabalho voltado para a inclusão escolar, a coordenadora afirma que sim e aponta as adaptações curriculares, para o desenvolvimento das potencialidades das/os estudantes e dicotomia entre teoria e prática. A falta de conhecimento referente as diferentes deficiências, é mencionado pela coordenadora pedagógica como a sua dificuldade para contribuir com a prática da/o professora/or para o desenvolvimento das potencialidades das/os estudantes, assim como, a falta de materiais didáticos e de acessibilidade da estrutura física da escola.

Tal organização da escola para garantir e promover espaços de planejamento e formação continuada, possibilitam a/ao professora/or momentos de reflexão e o compartilhamento de anseios quanto a sua prática pedagógica. Momentos que partem da realidade encontrada pelas/os professoras/es e por suas demandas teóricas e práticas, tendo, como âncora os/as próprios/as professores/as e suas experiências.

Ropoli et al. (2010) afirma que a formação de professoras/es é um dos aspectos fundamentais do PPP, sendo competência da gestão escolar, implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino. A autora orienta que o estudo das necessidades específicas das/os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação perpassa o cotidiano da escola e não é exclusivo das/os professoras/es que atuam no AEE, devendo incluir, professoras/es, demais profissionais que atuam na escola e também familiares e representantes da comunidade onde a escola se insere.

As ações para consolidação de uma educação inclusiva na perspectiva da inclusão escolar exigem envolvimento e empenho de todos sujeitos participantes da escola. Sendo a formação continuada uma iniciativa primordial para fomentar discussões e planejamento de ações educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados encontrados, o PPP e o Regimento Escolar abordam alguns itens que planejam estratégias pontuais para a inclusão escolar. No entanto, os documentos norteadores ainda carecem de uma proposta específica que contemple o planejamento de

ações educativas visando o ingresso, a permanência e aprendizagem das/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Sugere-se, assim, que alguns itens do PPP e do Regimento Escolar possam ser reformulados para contemplar as especificidades relacionadas a inclusão escolar, como, a utilização da nomenclatura correta, itens específicos abordando o AEE, metas pedagógicas próprias e a reconsideração do "modelo de cidadão" que a escola busca formar. Além disso, reiteramos que os espaços de planejamento e formação continuada que a escola proporciona continuem sendo direcionados para a reflexão e discussão da prática pedagógica das/os professoras/es.

Referências

ANTUNES, H. S; RECH, A. J. D; ÁVILA, C. C. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 171-198, jan./abr. 2016.

BETINI, G. A. A construção do projeto político-pedagógico da escola. **EDUC@ação** -Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização*: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União. Brasília, DF, dezembro, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Edital n. 1, de 26 de abril de 2007. **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais.** Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008.

DRAGO, R et al. Projeto Político-Pedagógico e Inclusão Escolar: Um diálogo Possível. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES.** Vitória. v.16, n. 31, p. 126 – 145. Jan./Jun. 2010.

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.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **COMUNICAÇÕES.** Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10, nº 1. Junho de 2003.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação a distância*:* estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: Caiado, K. R. M; Jesus, D. M; Baptista, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar a aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PACHECO, R. G; CERQUEIRA, A. S. **Legislação Educacional.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

ROPOLI, E. A. et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva.** Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceara. 2010.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico.** 3.ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins. Fontes 2007.

4.3 Manuscrito 2

O manuscrito “EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERVENÇÕES FORMATIVAS: contribuições para a prática pedagógica de professoras da educação básica” abrange parcialmente o objetivo e 4 e contempla o objetivo 5 desta dissertação, o mesmo, foi submetido à Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC) – (ISSN: 1806-5104), com classificação qualis (CAPES) A2 na área de ensino (2013-2016) e está em processo de avaliação. Este manuscrito apresenta a análise dos dados coletados durante as etapas 1, 2 e 3 do estudo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERVENÇÕES FORMATIVAS:
contribuições para a prática pedagógica de professoras da educação básica

Tatiane Motta da Costa e Silva
Luana Antunes Sigaran
Rodrigo de Souza Balk

RESUMO

O estudo tem por objetivo analisar as apropriações conceituais relativas a educação inclusiva, a partir de intervenções formativas com professoras do ensino fundamental em uma escola municipal. Trata-se de um estudo qualitativo, caracterizando-se como uma pesquisa colaborativa. Participaram do estudo cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de um município da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada em três etapas. Para tanto, a primeira, consta, na realização de entrevista semiestruturada, a fim de identificar as concepções prévias das participantes. Na etapa seguinte foram aplicadas intervenções formativas (IFs) com as professoras, visando discussão dos conceitos e práticas vigentes quanto a educação inclusiva na perspectiva da inclusão escolar. A terceira etapa do estudo buscou analisar as mudanças provocadas pelas intervenções, por meio de questionário. Para o tratamento dos dados foi utilizado a análise de conteúdo. Os resultados alcançados revelam que, de maneira geral, os conceitos relacionados a educação inclusiva, pouco se modificaram a partir da realização das IFs, , no entanto, as principais contribuições foram para a prática pedagógica das professoras, evidenciando a importância da realização de pesquisas e intervenções que busquem favorecer as/aos professoras/es discussões que possibilitem um novo pensar e novas práticas referentes ao tema.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar; Educação Básica; Pesquisa Colaborativa.

ABSTRACT

The study aims to analyze the conceptual appropriations related to inclusive education, from formative interventions with elementary school teachers in a municipal school. It is a qualitative study, characterized as a collaborative research. The study included five teachers from the early years of elementary school at a municipal school in a western border municipality of Rio Grande do Sul. Data were collected in three stages. To this end, the first is to conduct a semi-structured interview to identify the participants' previous conceptions. In the following stage, formative interventions (FIs) were applied with the teachers, aiming at discussing the current concepts and practices regarding inclusive education from the perspective of school inclusion. The third stage of the study sought to analyze the changes caused by the interventions through a questionnaire. For data processing content analysis was used. The results show that, in general, the concepts related to inclusive education, little changed after the performance of FIs, however, the main contributions were to the pedagogical practice of teachers, highlighting the importance of conducting research and interventions that seek to favor the teachers / discussions that enable a new thinking and new practices related to the theme.
Keywords: School Inclusion; Basic education; Collaborative Search.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) em conjunto com outros documentos nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário, convergentes com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) norteiam uma proposta de educação para todas/os, sem discriminação, que deve abranger desde a educação básica até o ensino superior, tanto na rede pública como privada (ORRÚ, 2017). No entanto, de acordo com a autora, os modos tradicionais presentes no processo de ensino e que ainda se encontram presentes em muitas escolas impedem e recusam o fluir de educação de todas/os e para todas/os (ORRÚ, 2017).

A percepção cristalizada de aluna/o, professora/or, ensino e aprendizagem, constituída pelo ensino tradicional não vai ao encontro da proposta de educação inclusiva que se busca (ORRÚ, 2017). Proposta descrita por Prieto (2006, p. 8) como uma educação que,

> [...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 8).

Desta forma a convivência com a diversidade estão entre os principais desafios enfrentados no cotidiano das escolas para a inclusão das/os estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades em classes comuns do ensino regular (MATOS e MENDES, 2015). Diante de tal fato, professoras/es e gestoras/es deparam-

se com exigências referente a sua prática pedagógica, bem como, a conhecimentos sobre uma temática, que muitas/os não tiveram acesso durante a formação inicial.

Frente as lacunas da formação inicial, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação da/o professora/or (WENGZYNSKI e TOZETTO, 2012). Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com as/os envolvidas/os no processo de formação (IMBERNÓN, 2010).

Na perspectiva da formação continuada de professoras/es para a educação inclusiva, Souza e Mendes (2017, p. 281) ressaltam a "necessidade de estudar com os atores envolvidos no processo de inclusão escolar e não apenas sobre eles", destacando a proposta de realização de intervenções formativas (IFs). Com isso, as intervenções são refletidas e planejadas entre pesquisadoras/es, professoras/es e profissionais da escola, após constatada a problemática do contexto escolar e o conhecimento prévio das/os professoras/es, buscando interpretar e compreender determinada realidade com propósito de intervir nesta (DESGAGNÉ, 2007).

Segundo Pires (2010), este tipo de intervenção valoriza a pessoa-professor, levando em consideração seus pensamentos, suas emoções para agir e reagir de forma integrada em diferentes circunstâncias vivenciadas, enfatizando o desenvolvimento profissional docente como incremento de conhecimentos, competências, aquisição de técnicas e estratégias de ensino. As intervenções colaborativas em educação são uma oportunidade de desenvolvimento profissional docente, pelas dinâmicas de colaboração contextualizadas que promovem, bem como pela interação que estabelecem entre o processo de conhecimento e o objeto a conhecer (IBIAPINA, 2008; DAMIANI, 2008).

Partindo desta compreensão, buscamos a realização de IFs por considerarmos que a troca de experiência entre pesquisadora/or e professora/or favorece a reflexão das situações vivenciadas durante sua prática pedagógica e auxilia na transformação das realidades dos contextos escolares, proporcionando assim melhores condições de permanência e de aprendizagem as/aos estudantes. Para tanto, o estudo tem por objetivo analisar as apropriações conceituais relativas a educação inclusiva, a partir de IFs com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo qualitativo, caracterizando-se como uma pesquisa colaborativa (GIL, 2002; IBIAPINA, 2008). O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal de ensino fundamental em um município da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, a qual foi escolhida de maneira intencional.

Todas/os professoras/es que atuam no turno da tarde nos anos iniciais do ensino fundamental da referida escola foram convidadas/os a participar do estudo voluntariamente. A escolha por desenvolver o estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do turno da tarde é por considerar o maior número de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculadas/os nestes anos e neste turno em especial.

A escola possui um total de 1.290 estudantes distribuídas/os em três turnos, sendo considerada a maior escola da rede municipal de ensino da cidade. O número de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento é de 53, destas/es 15 possuem laudo médico. A escola não possui estudantes com altas habilidades/superdotação, de acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A escola está localizada em uma região afastada do centro da cidade, a qual ainda está em formação e apresenta uma grande vulnerabilidade social. O território ao qual a escola pertence não possui saneamento básico em vários pontos, não possui projetos sociais e espaços para lazer contribuindo assim para o aumento da vulnerabilidade social desta comunidade[11].

Participaram do estudo cinco professoras[12], dos anos iniciais do ensino fundamental, na faixa etária entre 32 e 50 anos, caracterizadas no quadro 1. Todas atuam unicamente na escola em que o estudo se desenvolve.

Quadro 1. Características das participantes.

Professora[13]	**Graduação**	**Pós-graduação**	**Tempo de docência**	**Carga horária/semanal**	**Nível do ensino fundamental[14]**

[11] O estudo "Educação Inclusiva e Redes de Apoio: reflexões a partir de uma realidade escolar" realizado por Silva, Zalamena e Balk (2019), complementa as informações referente ao território, no qual, a escola está localizada, estudo disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8922.

[12] Foi considerado os dados coletados das professoras que participaram de todas as etapas do estudo. Em caso de não participação em uma das etapas foi desconsiderado os dados coletados de tal participante, no entanto, em nenhum momento as/os professoras/es foram impedidas/os de participar das etapas, por não atender aos critérios de inclusão do estudo e/ou por não participar das etapas anteriores.

[13] Os nomes fictícios das professoras foram inspirados em professoras que contribuíram para a educação nos séculos XIX, XX, XXI. Sendo duas delas brasileiras, uma argentina, uma americana e uma polonesa.

[14] Nível do ensino fundamental que as professoras atuam no turno da tarde.

Anne	Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais	Especialização	11 anos	60 horas	3º ano
Marie	Licenciatura em Educação Física	Não possui	10 anos	50 horas	4º ano
Dorina	Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais	Especialização	12 anos	60 horas	3º ano
Débora	Licenciatura em Pedagogia Ed. Infantil	Especialização	15 anos	60 horas	2º ano
Emília	Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais	Especialização	18 anos	50 horas	5º ano/Sala de recursos[15]

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

A coleta dos dados foi desenvolvida em três etapas, conforme descrito a seguir:

I – Identificação das concepções prévias: na primeira etapa do estudo foi realizada uma entrevista semiestruturada, a fim de identificar a percepção das professoras quanto ao entendimento e a dinâmica organizacional da educação inclusiva na escola. As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido, sendo gravadas e posteriormente transcritas, no intuito de não perder nenhum detalhe expresso pelas professoras. A etapa foi desenvolvida em outubro de 2018.

II – Intervenções Formativas (IF): a segunda etapa do estudo consistiu na realização de intervenções formativas, visando à discussão dos conceitos e práticas vigentes das professoras quanto a educação inclusiva. A construção das intervenções foi definida juntamente com as professoras, levando em consideração a primeira etapa do estudo. As intervenções tiveram uma periodicidade quinzenal. Como instrumento de coleta de dados, nesta etapa, foram utilizados a observação participante, com registros nos diários de campo e entrevista não diretiva centrada.

Para tanto, foram ofertados quatro encontros em formato de roda de conversa, conforme tema e descrição apresentados no quadro 1. A realização das IFs ocorreram durantes os meses de abril e maio de 2019.

Quadro 2. Descrição dos temas propostos.

Tema	Descrição
IF 1[16]. Conhecer para compreender: refletindo sobre o processo ensinar e aprender.	Estratégias pedagógicas a partir da utilização dos conceitos relacionados ao desenho universal de

[15] A professora Emília atua enquanto professora da sala de recursos no turno da manhã e enquanto professora do 5º ano no turno da tarde.

[16] A IF 1 foi planejada para ser a segunda intervenção, no entanto, devido a conflitos de datas na escola, o tema foi abordado na primeira intervenção, por um profissional convidado.

	aprendizagem.
IF 2. Conceitos iniciais e vivências práticas.	Discussão dos conceitos relacionados a educação inclusiva em dois momentos: apresentação e debate de conceitos; exibição de entrevista com um estudante cego quanto a sua trajetória na educação básica e no ensino superior.
IF 3. Construção de materiais para utilização em sala de aula.	Utilização de materiais didáticos com as/os estudantes em sala de aula.
IF 4. Redes de Apoio: articulação com serviços de saúde e assistência social. Apresentação e discussão das atividades desenvolvidas com as/os estudantes.	Discussão das possibilidades de aproximações entre escola e serviços da rede de apoio. Culminou com a apresentação das atividades realizadas com os materiais construídos na IF 3.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

III – Investigação das mudanças provocadas pelas intervenções: a terceira etapa do estudo buscou investigar as mudanças provocadas pelas IF. O procedimento de coleta de dados, foi realizado por meio de um questionário construído especificamente para o presente estudo, sendo este documento composto de perguntas abertas e fechadas.

O questionário foi aplicado de forma individual com as professoras buscando averiguar as percepções sobre as apropriações conceituais e as influências das IF para a prática pedagógica das participantes do estudo. A etapa foi realizada em junho de 2019.

A fim de facilitar a participação das professoras, todas as etapas do estudo foram realizadas na referida escola. Para seleção das participantes utilizamos os seguintes critérios de inclusão: a) aceitar participar voluntariamente do estudo; b) assinar o termo de consentimento livre e esclarecido e c) estar atuando nos anos iniciais do ensino fundamental da referida escola.

Para análise dos dados coletados, foi utilizado, como principal aporte metodológico, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A análise de conteúdo foi fundamentada na análise categorial, com desmembramento das respostas em categorias.

Os dados passaram por um crivo de classificação, segundo a frequência de presença de itens na resposta. A análise de conteúdo foi composta por três etapas: a) a pré-análise, com a organização e seleção dos dados; b) exploração dos dados, através da codificação e escolha das categorias; c) tratamento dos resultados, com a classificação das categorias emergidas dos dados (BARDIN, 2011).

Para garantir o anonimato das participantes, as mesmas, serão identificadas no estudo por nomes fictícios. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição sob o número de parecer 2.917.413.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados e discutidos conforme a sequência metodológica percorrida durante o estudo.

Concepções prévias

Através da análise das respostas das entrevistas iniciais com as professoras emergiram categorias organizadas e apresentadas em 3 quadros, no qual, em cada quadro estão presentes categorias de uma determinada questão da entrevista semiestruturada. Desta forma, o quadro 3 foi organizado com as categorias que emergiram a partir dos conceitos das professoras sobre educação inclusiva.

Quadro 3. Categorias de respostas relacionadas aos conceitos das professoras sobre educação inclusiva pré-intervenção.

Categorias	Frequência
Socialização	1
Adaptações no ensino	1
Educação para todas/os	3

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Partindo da análise das entrevistas, foi possível identificar diferentes compreensões acerca do conceito de educação inclusiva, conforme demonstrado no quadro 3. A professora Anne relaciona educação inclusiva a socialização da/o estudantes, *‘‘acredito que educação*

inclusiva hoje é socialização, muitas vezes a gente acredita que estas crianças não tem o crescimento cognitivo adequado, mas a parte social é a parte que mais cresce, então, pra mim inclusão é socialização" (professora Anne).

Para a professora Marie, a educação inclusiva é *"um desafio, tu tens que sempre adaptar às crianças, propor atividades diferenciadas pra eles, de acordo com as necessidades de cada um, respeitando também as potencialidades, as habilidades, os limites deles..."*.

As professoras Dorina, Débora e Emília referem-se ao direito de educação e inclusão em um sentido amplo, envolvendo todas/os as/os estudantes, independentes de suas condições físicas, psicológicas, étnicas e sociais, aproximando-se do conceito de educação para todas/os, conforme o extrato das respostas,

> *"Eu acho que é oportunizar a todos os estudantes, né, condições de se desenvolverem, no seu potencial máximo"* (Professora Dorina).
> *"Compreendo como uma educação para todos, na verdade a inclusão de todos, não só da criança com dificuldades..."* (professora Débora).
> *"Educação inclusiva é quando tu consegue, realmente atingir o aluno na aprendizagem, independente dele ter uma deficiência ou não, não considerando só as deficiências, qualquer aluno que tenha dificuldade de aprendizagem, qualquer aluno que necessite mais do teu olhar..."* (professora Emília).

Selau (2007) afirma que educação inclusiva se define por uma educação escolar, na mesma sala de aula, para todas/os as/os alunas/os, independente das diferenças que possam apresentar. O conceito de escola inclusiva pressupõe, assim, que se abandone a ideia de que, dentro de uma mesma escola, coexistem dois tipos de educação diferentes – a *educação* e a educação *especial*, uma vez que todas/os nós (alunas/os e professoras/es) somos diferentes e especiais a partir do momento em que temos necessidades, interesses, motivações, capacidades, ritmos, estilos de aprendizagem e experiências diferentes, filosofia que ainda encontra muitas resistências e muitos obstáculos (ARNAUT e MONTEIRO, 2011). Lago e Santos (2011) afirmam que a discussão sobre a inclusão escolar ultrapassa, o âmbito da educação especial, pois ao pensar uma escola para todas/os questiona-se a própria constituição das interações nesse espaço e nas relações da sociedade como um todo.

Crochík et al, 2009, assinala a importância que os processos relativos à aprendizagem podem implicar para a socialização de estudantes com deficiência, no entanto, ocupar-se apenas da sua socialização não implica, necessariamente, a melhoria da aprendizagem dos

conteúdos escolares. Assim sendo, a educação inclusiva se voltar para a adaptação, e essa envolve não só a socialização, que é relevante, mas também o desenvolvimento de habilidades e o aprendizado de conteúdos, necessários para a participação na sociedade.

O quadro 4 apresenta as 4 categorias que emergiram das percepções das professoras quanto a prática pedagógica na perspectiva da inclusão escolar.

Quadro 4. Categorias de respostas referentes as percepções das professoras quanto a prática pedagógica na perspectiva da inclusão escolar.

Categorias	Frequência
Troca de informações entre colegas	1
Afetividade como estratégia de aproximação	2
Adaptações no ensino	2
Frustração	1

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Diante das categorias que emergiram observa-se que as professoras possuem percepções distintas quanto a sua prática pedagógica, buscando traçar diferentes estratégias para orientar suas atividades, entre elas, a afetividade e o sentimento de frustração são referidos pela professora Débora, ao discorrer sobre sua prática, como podemos analisar a partir do extrato de sua resposta,

> *"muitas vezes eu me senti frustrada em relação a isso [inclusão], na verdade, não alcançava o que queria alcançar, e nem tinha o material adequado também, por exemplo, libras, a gente não tem formação em libras... então eu acho que tentei buscar no lado afetivo e não o pedagógico, mas com certeza não avancei o objetivo que seria na forma de desenvolver ele [o estudante]..."* (professora Débora).

Percebe-se que a professora, menciona que tentou possibilidades pedagógicas, no entanto, por não estar satisfeita com sua prática busca a afetividade como estratégia para desenvolver as potencialidades do estudante. A professora Marie pauta sua prática pedagógica na afetividade como estratégia para socializar suas/es estudantes*"... então eu acho que a primeira parte, o inicial ali é o afetivo, primeiro tu ganha eles no afetivo e eu sempre procuro trabalhar eles pra conviver em sociedade... eu sempre tive que procurar primeiro acalmar e tenho conseguido, graças a Deus"* (professora Marie).

Beyer (2005) ao realizar uma reflexão da primeira parte das Obras Escolhidas, Volume V, "Fundamentos de Defectologia" (1997) de Lev Semenovich Vigostski, ressalta, a importância da convivência escolar sem delimitações ou "homogeneidades", sendo primordial, pois

> "pode criar um círculo de riqueza interpessoal que provoque trocas e mediações psicossociais indispensáveis para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, adquire pleno sentido o projeto de inclusão escolar da criança com necessidades educacionais especiais, em que sua convivência com os pares não se limite às crianças "iguais", porém haja uma possibilidade ampliada de convivência nas "diferenças" interpessoais" (BEYER, 2005, p. 1).

A professora Dorina, por sua vez, relata adaptações que são realizadas durante a sua prática pedagógica, no entanto, essas adaptações estão dentro das possibilidades que a escola possui e do conhecimento da/o professora/or, sendo evidenciado como uma limitação a falta de formação e os materiais disponíveis para ampliar sua prática, conforme resposta da professora Dorina,

> *"Olha, agora que eu tenho esse menino, né, eu tento assim, ó, ele senta perto de mim, eu tento trazer coisas, colocar ele no que nós estamos trabalhando... a gente fez leituras, fez o livro, só que eu trouxe atividades enquanto outros responderam perguntas, como ele não é alfabetizado, ele montou palavrinhas com o alfabeto móvel, fez os sonzinhos das letras, então é assim ó, eu sempre dou uma atenção, né, coloco ele sentado perto, né, de crianças que possam também ajudar e intervir, né, e sempre trago atividades diferenciadas pra ele"* (professora Dorina).

Diante da análise da resposta da professora Dorina percebe-se que, a socialização da/o estudante em sala de aula e para essa socialização é necessário que a/o estudante esteja sentada/o, calma/o com o corpo controlado, despertando a reflexão sobre o modelo de comportamento imposto nesta situação. Orrú (2017) contribuiu para essa reflexão, ao salientar que a inclusão deve transgredir os alicerces de uma sociedade disciplinar de controle. A autora, compreende que a inclusão está para além da massificação do ensino por uma fabricação de trabalhadores para a sociedade de consumo e ressalta,

> Também não serve a formações sociais que têm como plano dominar o outro, controlar, impor seu poder opressor... a inclusão faz conexão maior com as possibilidades de aprendizagem de todas as pessoas, levando-se em conta suas singularidades. Ela está acima da função social da escola que serve aos interesses do Estado (ORRÚ, 2017, p. 47).

No quadro 5 estão presentes as frequências de respostas em relação as dificuldades encontradas para a inclusão escolar, no qual, a partir da análise das entrevistas emergiram 5 categorias.

Quadro 5. Categorias de respostas relacionadas as dificuldades encontradas pelas professoras no processo inclusivo.

Categorias	Frequência
Dificuldade com a/o estudante	1
Falta de formação	2
Falta de diagnóstico médico	3
Apoio familiar	1
Apoio profissional	2

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

O relato das professoras evidenciou a preocupação com a falta de formação para a prática pedagógica com as/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades. Mesmo as professoras que receberam algum tipo de formação, tanto em nível de pós-graduação, afirmaram que o que está sendo feito não é suficiente para atender às demandas surgidas durante o processo inclusivo.

Identificou-se em 3 respostas a falta do diagnóstico médico como *um* aspecto dificultador para a prática docente, de acordo com a professora Anne *"a falta de profissionais adequados, de laudos, de profissionais que te digam melhor maneira de trabalhar e de atingir aquele aluno..."*.

A busca por diagnóstico médico, tal como está evidenciada na resposta da professora Anne, intensifica a discussão quanto a normalização dos corpos, sendo o diagnóstico médico responsável por apontar o que é anormal sem ser questionado diante dos saberes da medicina (ORRÚ, 2017). Não desconsiderando a importância do diagnóstico médico, mas sem despersonificar o indivíduo e sem controlar seu corpo através da medicalização de fármacos em busca de "cura" e de comportamentos socialmente aceitos. Percebe-se que a perspectiva do paradigma biomédico, ainda se faz presente, sustentando ações e atividades que focalizam o "corpo deficiente e anormal" que necessita ser tratado/reabilitado ou separado da comunidade considerada "normal" pelos padrões estabelecidos na sociedade (SILVA e OLIVER, 2019).

A ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com a escola parece ser um obstáculo importante para a realização de ações e projetos comprometidos com os princípios inclusivos, aspectos destacados pela professora Débora *"considero importante ter um auxiliar dentro da sala de aula, e no turno inverso ter ajuda de outros profissionais, como da área da saúde, para fazer encaminhamento e ter uma devolutiva..."*.

Diante da carência de apoio profissional, evidencia-se a importância da estruturação de uma rede de apoio, entre escola e serviços de saúde e de assistência social. Em estudo realizado por Silva, Zalamena e Balk (2019), as/os autoras/es analisam o contexto escolar e o território, no qual, o presente estudo se desenvolve, evidenciando que a escola, possui um grande número de estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e apesar da oferta de atendimento especializado, sendo este realizado muitas vezes no ambiente escolar, a mesma, ainda, carece de um apoio complementar.

Conforme afirma CROCHÍK et al, (2009, p.56), "é importante destacar que os profissionais considerados necessários devem dar apoio ao professor, e não exercerem o papel central, o que fortalece a mudança da perspectiva médica para a pedagógica". Sendo o propósito desta articulação favorecer as potencialidades das/os estudantes dentro de suas particularidades, propiciando as/aos estudantes melhores condições desenvolvimento e aprendizagem.

Cabe salientar nos relatos das professoras a busca por uma orientação para a sua prática com as/os estudantes, resgatando a categoria "troca de informações entre colegas" presente no quadro 4, percebe-se que diante da falta de apoio de profissionais externos, as professoras buscam apoio internamente entre si, através da troca de experiências, sendo os momentos de discussão propícios para tais trocas.

Intervenções Formativas

Através da análise dos registros do diário de campo, observou-se que no decorrer das quatro intervenções formativas as professoras mostraram-se participativas e interessadas pela temática.

A primeira IF apresentou possibilidades pedagógicas a partir dos conceitos relacionados ao desenho universal de aprendizagem (DUA). O DUA visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino das/os estudantes, considerando a diversidade da

sala de aula, valorizando como elas/es expressam seus conhecimentos e como estão envolvidas/os e motivadas/os para aprender mais (ZERBATO e MENDES, 2018). No entanto, o tema da IF mostrou-se pouco atrativo e distante da prática pedagógica das professoras, tendo pouca participação durante a discussão.

A IF 2, buscou inicialmente, conhecer as professoras, quanto as suas motivações para a participação nas IFs, sendo referida a procura por formação continuada e contribuições para a prática pedagógica, bem como, motivações pessoais. Posteriormente foi debatido o percurso histórico de exclusão, segregação, integração e inclusão da educação brasileira, assim como, os conceitos de cada um dos períodos. Em um segundo momento foi exibido uma entrevista com um estudante, no qual, ele relata sua trajetória na educação básica e no ensino superior e seu processo de ensino e aprendizagem a partir da perca gradativa de sua visão.

Após as reflexões conceituais referentes à educação inclusiva e possibilidades pedagógicas da temática, discutidas durante a IF 2, as professoras foram estimuladas a pensar em possibilidades para a prática pedagógica com as/os estudantes, sendo evidenciado por uma professora a necessidade de modificar os recreios, a fim de proporcionar atividades para a participação de todas/os estudantes. Desta forma, foi sugerido a construção de um painel interativo durante a IF 3.

O painel interativo foi construído de forma coletiva pelas professoras, a partir de materiais reutilizáveis. As professoras utilizaram a IF como um momento para reflexões sobre a prática e para troca de experiências. Ao final da IF 3, as professoras foram estimuladas a utilizar o painel com as/os estudantes em sala de aula e no recreio, foi solicitado registros fotográficos para apresentação durante a IF 4.

Figura 1 – Fotografia do painel interativo produzido pelas professoras.



Foto: Tatiane Motta da Costa e Silva, 2019.

A quarta IF iniciou com a discussão das possibilidades de aproximações entre escola, serviços de saúde e serviços de assistência social. Foram apresentados os serviços, o funcionamento de cada um, a localização e os documentos necessários para encaminhamento e para o acesso das/os estudantes. As professoras relataram a falta de devolutiva dos serviços, quando as/os estudantes são encaminhados, a escola deve enviar um parecer, no entanto, não recebem retorno dos serviços quanto ao que foi realizado com a/o estudante.

A IF 4 culminou com a apresentação dos registros fotográficos feitos pelas professoras durante a utilização do painel interativo com as/os estudantes. Durante a apresentação foi direcionado o relato para as/os estudantes com deficiência e o despertar destas/es para alguns itens do painel, a roda de cores e o zíper.

Ao final das IFs evidenciou-se a importância desses espaços de discussões para contribuir na construção das percepções das professoras, assim como, para proporcionar momentos de troca de experiência entre elas.

Mudanças provocadas pelas Intervenções Formativas

Após as IFs desenvolvidas com as professoras, foi aplicado um questionário, objetivando avaliar a ressignificação dos conceitos de educação inclusiva, pós-intervenção e

as contribuições das IFs para a prática pedagógica das professoras. Conforme apresentado no quadro 6 e 7:

Quadro 6. Categorias de respostas relacionadas aos conceitos das professoras sobre educação inclusiva pós-intervenção.

Categorias	Frequência
Integração escolar	2
Educação para todas/os	3

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Quadro 7. Categorias de respostas relacionadas as contribuições das IFs para a prática pedagógica das professoras.

Categorias	Frequência
Troca de experiências entre colegas	3
Fundamentação teórica	2
Ampliação de possibilidades práticas	3
Informações sobre rede de apoio	3

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Constatou-se, através da análise das respostas que os conceitos relacionados a educação inclusiva, pouco se modificaram a partir da realização das IFs. As professoras Dorina, Débora e Emília permaneceram associando educação inclusiva à educação de todas/os, as professoras Anne e Marie passaram a relacionar educação inclusiva à integração escolar.

Atribui-se a associação da educação inclusiva à integração escolar devido ao debate dos conceitos durante a IF 2, no qual, identificou-se coletivamente que a estrutura educacional atual ainda reproduz a integração escolar. Na integração escolar a escola não muda como um todo, mas as/os estudantes têm de mudar para se adaptarem às exigências institucionais (MANTOAN, 2003). Conforme Selau (2007), a ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social, buscando inserir as pessoas com deficiência nos sistemas gerais, tentando fazer com que se tivesse uma vida "mais normal possível".

Quanto as contribuições para a prática pedagógica com as/os estudantes, a troca de experiências foi ressaltada entre as respostas, assim como, a ampliação das possibilidades

práticas, tendo destaque o painel interativo construído durante a IF 3. Conforme os extratos das respostas,

> *"auxiliaram com a fundamentação teórica e a troca de experiências com as colegas"* (professora Anne).
> *"através das informações obtidas, algumas dúvidas foram sendo sanadas, ampliando conhecimento para aplicar atividades em sala de aula, a construção do painel em conjunto que despertou o interesse dos alunos"* (professora Débora).
> *"oportunizou novas práticas... através da atividade do painel interativo, percebi alguns interesses dos alunos que antes não havia observado"* (professora Emília).

A partir das respostas das professoras Marie e Dorina, observa-se que as IFs contribuíram para momentos de discussão e reflexão em conjunto, o que havia sido mencionado anteriormente como uma dificuldade, *"consegui adaptar melhor os conteúdos trabalhados, me fez buscar mais e ter mais consciência do meu papel em sala de aula"* (professora Dorina). Além disso, foi mencionado a articulação entre a escola e os serviços de saúde, possibilidades apresentadas durante a IF 4, *"trocas entre colegas, questões como serviços de saúde, relatos sociais e vivências na escola"* (professora Marie).

A troca de experiência possibilita a criação de uma rede de apoio interna entre professoras/es, fortalecendo a afinidade e a comunicação entre os pares. Magalhães e Soares (2016) identificam em seu estudo que o fato de professoras/es não socializarem seu planejamento e seus desafios cotidianos com seus colegas contribuí para ausência de reflexão das práticas docentes e priva as/os sujeitos da escola da troca de informações sobre especificidades de estudantes com deficiência e dos demais, e, especialmente, sobre possibilidades para um trabalho diversificado para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados revelam que, de maneira geral, pouco se conseguiu modificar as concepções prévias das professoras referentes à educação inclusiva. As concepções prévias das professoras acerca da educação inclusiva, identificadas, demostraram que três das cinco professoras possuíam uma compreensão próximas ao conceito de "Educação para Todas/os" e assim permaneceram com o seu conceito após as IFs. As demais professoras modificaram seus conceitos passando a associar a educação inclusiva à integração escolar. As principais contribuições das IFs foram relativas a prática pedagógica, sendo a troca de experiências entre as professoras e a ampliação de possibilidades práticas destacadas pelas professoras.

Evidenciando, assim, a necessidade da formação continuada e da realização de ações de formação, nas quais a realidade escolar e o conhecimento prévio das/os profissionais sejam levados em consideração tornando as ações significativas para o contexto estudado. Desta maneira, torna-se notório o investimento em formações docentes, para que estas/es, sintam-se mais seguras/os e tomem consciência da sua importância e da importância da escola neste processo, bem como da necessidade desta temática ser assumida como responsabilidade de todas/os, de forma contextualizada, reflexiva e crítica.

REFERÊNCIAS

ARNAUT, A. C; MONTEIRO, I. M. NEE – a in (certeza) da inclusão. **Revista do Centro de Estudos em Educação e Formação**, 1, 78-85, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEYER, H. O. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista do Centro de Educação**, n 26, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CROCHÍK, J. L, et. al. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29 (1), 40-59, 2009.

DAMIANI, F. M. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba. v. 1, n. 31, 2008.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**; v.29, n.15, p.7- 35, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 eds. São Paulo: Atlas, 2002.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAGO, M., & SANTOS, M. P. Inclusão em Educação: desafios da formação docente. Artigo apresentado no ***3º Seminário de Educação Brasileira*.** Plano Nacional de Educação: Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos. Campinas, São Paulo, Brasil, 2011.

MAGALHÃES, R. C. B. P; SOARES, M. T. N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa,** v.46 n.162 p.1124-1147 out./dez. 2016.

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

MATOS, S. N; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.,** Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.-Mar., 2015.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar a aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PIRES, C. M. A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. **EDUSER:** Revista de Educação, v. 2, n. 2, p. 66- 83, 2010.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In:* ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

SELAU, B. **Inclusão na sala de aula.** Evangraf Ltda. 2007.

SILVA, A. C. C; OLIVER, F. C. Pessoas com deficiência no caminho da democracia participativa. ***Cad. Bras. Ter. Ocup***., São Carlos, v. 27, n. 2, p. 279-292, 2019.

SILVA, T. M. C; ZALAMENA, C. A. B; BALK, R. S. Educação inclusiva e redes de apoio: reflexões a partir de uma realidade escolar. **Editora Unijuí**, v. 34, n. 109, Set.-Dez., 2019.

SOUZA, C. T. R; MENDES, E. G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.23, n.2, p.279-292, Abr.-Jun., 2017.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** 2012.

ZERBATO, A. P; ENICÉIA G. M. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, abr.- jun., 2018.

5 DISCUSSÃO

Os estudos relacionados a educação inclusiva e a formação docente, apontam em sua maioria as políticas públicas pensadas e instituídas na perspectiva da educação inclusiva, a estrutura das instituições, a necessidade de adaptação curricular para o ensino das/os estudantes e o despreparo das/os professoras/es, fruto da falta de discussão durante a formação inicial e da falta de investimento em formação continuada. Tais questões precisam ser identificadas e debatidas, porém, carecem de estratégias para abordá-las de forma significativa com as/os professoras/es e profissionais envolvidas/os.

Desta forma, o presente estudo ao adotar como abordagem a pesquisa colaborativa, considera o contexto escolar e os conhecimentos prévios das/os professoras/es para, então, traçar as estratégias de formação. Partindo dos ensinamentos de Freire (1979) ao refletir acerca da relação "homem-realidade", conforme o autor "não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade" – relação que se cria quando o homem compreende sua realidade e a transforma. Por sua vez, ao transformar sua realidade, o homem se modifica, modificando sua ação e sua reflexão em um processo dialético (FREIRE, 1979).

Com os resultados alcançados no decorrer da coleta dos dados, constatamos que as/os professoras/es da referida escola consideram necessários os momentos destinados para formação continuada, bem como, possuem o direito a espaços de estudo e de formação garantidos pelo PPP e o Regimento Escolar. No entanto, o interesse e a participação nas formações, está além, das motivações profissionais, sendo as relações pessoais e de afinidade com a temática também importantes para a continuidade e envolvimento nas formações. Além disso, as tarefas técnicas e burocráticas que cercam a prática docente interferem na participação das/os professoras/es.

Glat e Nogueira (2003) atribuem as dificuldades de envolvimento das/os professoras/es a resistências pessoais e preconceituosas, fruto de um processo histórico de segregação social e marginalização dos indivíduos com deficiência. Sendo a inclusão escolar não vista apenas como um problema de políticas públicas e de estrutura institucional, pois envolve, sobretudo, o significado que as/os professoras/es têm com a deficiência/diferença da/o outra/o e como esse significado vai determinar o tipo de relação que se estabelece com ela/ele (GLAT e NOGUEIRA, 2003). Desta forma, a educação inclusiva, se constitui, em uma

proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades para todas/os (GLAT e NOGUEIRA, 2003).

Quanto a influência das intervenções formativas para o processo de formação das professoras identificamos que em relação aos conceitos de educação inclusiva, pouco foram as modificações, sendo as principais contribuições para a prática pedagógica das professoras, indo ao encontro da necessidade de troca de experiências entre colegas, de apoio profissional complementar e ampliação da prática pedagógica.

Esteve (1995) destaca que o isolamento é uma característica das/os professoras/es afetadas/os pelo desajustamento provocado pelas mudanças sociais operadas no cotidiano escolar. O autor aponta como uma das soluções a comunicação e o compartilhamento dos problemas, analisando em grupo as questões sociais, a expressão das dificuldades e limitações, resultando na troca de experiências entre colegas.

O apoio profissional complementar emergiu na análise do contexto escolar como sendo uma demanda, carecendo de comunicação e articulação entre escola e ESF e evidenciado como uma dificuldade durante a identificação das concepções prévias das professoras. Na visão das professoras, este contato se faz necessário no sentido do encaminhamento, acompanhamento e devolutiva quanto as condições clínicas (diagnóstico médico) das/os estudantes, visando adequação de métodos, materiais e conteúdos.

Silva, Molero e Romam (2016) associam essa postura com a falta de preparo e de suporte para o professor formular adaptações no atendimento ao aluno com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Principalmente metodológicas, curriculares e nos processos de avaliação pedagógica, fortalecendo a crença de que o profissional da área da saúde teria as respostas para efetivação e sucesso do processo de inclusão.

A ampliação de possibilidades práticas, mencionada pelas professoras, após o desenvolvimento do painel interativo na IF 3, emergiu a partir da identificação de uma professora que os recreios deveriam ser modificados e o painel interativo seria uma possibilidade. Neste sentido, as intervenções no ambiente escolar, não se efetivam apenas com treinamentos, palestras, seminários, mas, muito, com a relação dinâmica da prática pedagógica.

As intervenções não serviram apenas como um processo de aperfeiçoamento profissional para as professoras, como também, um espaço para diálogo, reflexão e discussões coletivas. Conforme Almeida (2000), a/o professora/or será um eterno aprendiz, que realiza uma “leitura” e uma reflexão de sua própria prática constantemente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências e reflexões proporcionadas por este estudo nos permitiram constatar o quanto é necessário promover espaços de discussões na escola. A partir dos resultados obtidos na primeira etapa do estudo, no qual, analisamos o contexto escolar, averiguamos que a referida escola, possui uma grande demanda de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e apesar da oferta de atendimento especializado, ainda resta um apoio complementar que a escola carece. Salientando a necessidade de investimento em estratégias de articulação e comunicação com os serviços que compõe a rede de apoio do município, a fim de complementar e dar continuidade ao cuidado das/os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, bem como, assistência para suas famílias.

Quanto aos resultados encontrados, diante da análise do PPP e do Regimento escolar, constatamos que os documentos carecem de uma proposta específica que contemple o planejamento de ações educativas, como a utilização da nomenclatura correta, itens específicos abordando o AEE, metas pedagógicas próprias e a reconsideração do "modelo de cidadão" que a escola busca formar. Reiteramos que os espaços de planejamento e formação continuada garantidos no PPP e no Regimento escolar continuem sendo direcionados para a reflexão e discussão da prática pedagógica das/os professoras/es.

As concepções prévias das professoras acerca da educação inclusiva, identificadas, ainda na etapa I, demostraram que três das cinco professoras possuíam uma compreensão próximas ao conceito de "Educação para Todas/os" e assim permaneceram com o seu conceito após as IFs. As demais professoras modificaram seus conceitos passando a associar a educação inclusiva à integração escolar. Em relação as dificuldades encontradas para o processo inclusivo, as professoras relataram principalmente a falta de formação e a falta de apoio profissional, desta forma, buscamos discutir tais itens durante as IFs.

As IFs realizadas na segunda etapa do estudo, evidenciaram a necessidade de promoção de espaços de formação que facilitem as/aos professoras/es rever suas práticas, trocarem experiências, apropriarem seus conhecimentos e juntas/os traçarem estratégias para as mudanças no seu contexto educacional. Reforçamos que as IFs devem ser planejadas conforme os conhecimentos prévios e as demandas de formação das/os participantes envolvidas/os, para assim, tornarem-se significativas. É relevante mencionar que as IFs

devem buscar metodologias ativas para a sua realização se tornando atrativas as/aos participantes, favorecendo espaços para diálogo e exposição de reflexões.

Frente aos resultados alcançados na terceira etapa do estudo, constatamos que as concepções prévias das professoras pouco se modificaram após a realização das IFs. Sendo as principais influências relativas a prática pedagógica, como a troca de experiências entre as professoras, a ampliação de possibilidades práticas e as informações sobre rede apoio.

Cabe salientar que durante o processo de desenvolvimento da pesquisa vivenciamos situações que impossibilitaram a realização de parte dos procedimentos que havíamos planejado, as quais foram: constante mudança de dias e horários das IFs, pouco tempo de que as participantes dispunham para os encontros e infrequência das participantes. Reforçando a percepção do quanto às atividades das/os professoras/es estão carregadas de tarefas técnicas e burocráticas com carência de espaços para estudos, reflexões e planejamento, mesmo os momentos de formação continuada sendo garantidos pelo PPP e Regimento Escolar.

Reconhecemos as limitações deste estudo, pelo reduzido número de professoras e pela falta de tempo para o acompanhamento das professoras a longo prazo para verificar a eficácia dos procedimentos desenvolvidos. Deste modo, recomendamos a continuidade de estudos que utilizem o aporte metodológico da pesquisa colaborativa para a propagação de conhecimentos e elementos que contribuam para construção de políticas educacionais mais adequadas às necessidades da comunidade escolar.

7 PERSPECTIVAS

Partindo dos resultados encontrados na primeira etapa deste estudo quanto ao contexto escolar e o território, no qual, foi identificado a fragilidade na articulação entre escola e serviços da rede de apoio, evidenciando a necessidade de desenvolvimento e aplicação de estratégias intersetorial, entre educação, saúde e assistência social. Deste modo, vislumbrando prosseguir na formação acadêmica, em nível de Doutorado, será proposto espaços de formação, pautados na reflexão e discussão entre profissionais de diferentes áreas, a fim de fortalecer a articulação em rede para o atendimento as/aos estudantes com deficiência, contribuindo para a prática pedagógica da/o professora/or e para o processo educacional da/o estudante em sala de aula.

O programa de intervenções formativas com professoras/es, gestoras/es e profissionais dos serviços de saúde e serviços de assistência social terá como temática a educação inclusiva e as estratégias de articulação em rede e será desenvolvido através de conversas reflexivas, ciclos de estudos, elaboração e desenvolvimento de estratégias de comunicação. A pesquisa-ação, será utilizada, como principal aporte metodológico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. Informática e a formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

ANTUNES, H. S; RECH, A. J. D; ÁVILA, C. C. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 171-198, jan./abr. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União. Brasília, DF, dezembro, 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, julho, 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, julho, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Legislação Brasileira. Brasília, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, nov. 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais.** Práticas Educativas Inclusivas, Bauru: UNESP/FC, 2012.

CROCHÍK, J. L, et. al. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29 (1), 40-59, 2009.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**; v. 29, n. 15, 2007.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, Antonio (org.) Profissão professor. **Porto: Porto Editora**, 95-124, 1992.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **COMUNICAÇÕES.** Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10, nº 1. Junho de 2003.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

MAIOR, I. M. M. L. Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência. 2015. Disponível em: http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto2. Acesso em: 28 de out. de 2019.

MARIUSSI, M. I; GISI, M. L.; EYNG, A. M. A. Escola como Espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.,** Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, Jul.-Set., 2016.

MATIAS, F. S; SOUZA, S. F. A formação do docente e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Paidéia**, Univ. Fumec Belo Horizonte, Ano 11, n. 17 p. 85-107 Jul./Dez. 2014.

MATOS, S. N; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.-Mar., 2015.

MENDES, E. G. (Org.). **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira &Martins, 2010.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VITOR, S. L; VIEIRA, A. B; OLIVEIRA, I. M (Orgs). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa,** v. 25, n. 1, 1999.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2007.

PAULA, A. R; MAIOR, I. M. M. L. Um mundo de todos para todos: Universalização de direitos e direito à diferença, Revista Direitos Humanos. Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília/DF, n.1, Dezembro 2008.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar,** Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

POKER, R. B; VALENTIM, F. O. D; GARLA, I. A. Inclusão no Ensino Superior: A percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Revista Psicologia Escolar e Educacional.** São Paulo, nº especial, p. 127-134, 2018.

RODRIGUES, D; RODRIGUES, L. L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011.

SAILOR, W. et al. Restructuring Education in the 90s. San Francisco State university. C. A. California Research. **Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED), Washington, DC**. 1992.

SELAU, B. **Inclusão na sala de aula.** Evangraf Ltda. 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. C. B; MOLERO, E. S. S; ROMAN, M. D. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 1, 109-115, janeiro-abril, 2016.

SOUZA, C. T. R; MENDES, E. G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.23, n.2, p.279-292, Abr.-Jun., 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, E. H. Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Universal Dos Direitos Humanos. Brasília, 1948.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 48th International Conference on Education - Conclusions and Recommendations. Geneve: IBE, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro para observação (pré-intervenção)

Locais de observação:

- Espaço de convivência coletiva na escola;
- Refeitório;
- Sala de recursos;
- Recreio;
- Território na qual a escola está inserida;
- Estratégia de Saúde da Família adstrita a escola.

Itens a serem observados:

- Organização e estrutura da escola;
- Contexto no qual as/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação pertencem;
- Acompanhamento e apoio ofertado pela Estratégia de Saúde da Família a escola e as/aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

APÊNDICE II. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de entrevista semiestruturada para docentes – pré-intervenção

1. Qual sua formação?
2. Em que nível do ensino fundamental atua?
3. Há quanto tempo leciona?
4. Há quanto tempo atua na escola?
5. Atua em outras escolas? Quais escolas?
6. Qual sua carga horária total semanal?

Em relação a educação inclusiva na perspectiva da inclusão escolar:

7. Para você o que é educação inclusiva?
8. A tua formação inicial te oportunizou subsídios teóricos e/ou práticos para trabalhar com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação?
9. Já realizou alguma formação continuada sobre o tema? Quem promoveu a formação?
10. Na turma em que atua possui estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação?
11. Conta com apoio de outra/o profissional na sala de aula?
12. Qual sua percepção em relação a sua prática pedagógica para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação?
13. Percebe dificuldades para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação? Se sim, quais as dificuldades encontradas?

APÊNDICE III. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de entrevista semiestruturada para coordenador pedagógico (pré-intervenção)

1. Qual sua formação?
2. Qual sua função na escola?
3. Há quanto tempo atua nesta função?
4. Atua em outras escolas? Se sim, qual função?
5. Qual sua carga horária total semanal?

Em relação educação inclusiva na perspectiva da inclusão escolar:

6. Para você o que é educação inclusiva?
7. Qual sua opinião quanto a inclusão escolar?
8. Como percebe a relação das/os professoras/es com as/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação?
9. Percebe alguma dificuldade das/os professores e/ou da escola quanto a inclusão das/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação? Se sim, quais?
10. O tema educação inclusiva é abordado com as/os professoras/es? Se sim, de que forma? Quando (periodicidade)? Como são realizadas (metodologia)?
11. A escola se articula com outros serviços para o atendimento das/os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação? Se sim, com quais serviços? De que forma ocorre está articulação?

APÊNDICE IV. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de entrevista semiestruturada para gestor da Estratégia de Saúde da Família

1. Qual a tua formação?
2. Qual a função tu exerces?
3. A quanto tempo exerces?
4. Qual tua carga horária total semanal?

Quanto a articulação entre Estratégia de Saúde da Família e Escola

5. Ocorre comunicação entre Estratégia de Saúde da Família e escola?
6. Se sim, de que forma ocorre esta comunicação?
7. Quais atividades são realizadas? Qual a periodicidade? Qual a temática das atividades?
8. Ocorre o encaminhamento das/os estudantes da escola para a ESF?
9. Quais as especialidades a ESF atende?
10. Quais as principais demandas da escola atendidas pela ESF?

APÊNDICE V. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de questionário para docentes (pós-intervenção)

1. Como você conceitua educação inclusiva?

2. Como você avalia as intervenções formativas que foram ofertadas durante esta pesquisa:

( ) muito bom ( )bom ( )regular ( )fraco ( )muito fraco

- Destaque os pontos positivos:
- Destaque os pontos negativos:

3. As atividades ofertadas lhe ajudaram a adquirir conhecimento sobre educação inclusiva? De que forma?

4. Estas atividades lhe ajudaram em sua prática pedagógica? De que forma?

APÊNDICE VI. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Educação inclusiva: contribuições das intervenções formativas desenvolvidas com professores do ensino fundamental em uma escola da rede municipal.
Pesquisador responsável: Prof. Dr. Rodrigo de Souza Balk
Pesquisadores participantes: Tatiane Motta da Costa e Silva
Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa
Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (55) 9 9139-8758 Rodrigo de Souza Balk; (55) 9 9962-4563 Tatiane Motta da Costa e Silva.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa que tem como título "Educação inclusiva: contribuições das intervenções formativas desenvolvidas com professores do ensino fundamental em uma escola da rede municipal" esta pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições de intervenções formativas sobre educação inclusiva nas concepções e prática pedagógica de professores do ensino fundamental. O presente estudo se justifica por considerarmos que a temática educação inclusiva ainda é pouco explorada e as discussões propostas são embasadas em temas pontuais e pouco eficazes, frente a isso, buscaremos através de intervenções formativas contribuir para a reflexão crítica a respeito do tema em questão. As atividades do presente projeto de mestrado serão conduzidas pelo professor da UNIPAMPA Dr. Rodrigo de Souza Balk e pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UNIPAMPA Tatiane Motta da Costa e Silva

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista, com pré-roteiro de perguntas definido, que buscará identificar seus dados pessoais, nível de formação, atuação profissional e conhecimentos sobre o tema educação inclusiva. Após a entrevista e durante o período de estudo, você será convidado a participar de algumas intervenções formativas aplicadas pelos pesquisadores sobre o tema educação inclusiva. As intervenções formativas serão ofertadas em formato de roda de conversa com discussões que estimulem a reflexão acerca da educação inclusiva no ambiente escolar. As intervenções terão uma periodicidade quinzenal com duração média de 2 horas cada encontro e serão realizadas na escola em que você atua.

Ao final do estudo, você novamente será convidado a participar de uma entrevista, com pré-roteiro de perguntas definido que buscará avaliar as intervenções aplicadas. Todas as

entrevistas realizadas durante esta pesquisa serão previamente agendadas e realizadas de forma individual em uma sala reservada na escola onde atua.

Esta pesquisa tem como benefício fornecer aos seus participantes subsídios para melhoria da capacitação e qualificação da prática pedagógica em relação ao ensino ofertado aos estudantes com necessidades educativas especiais. A coleta de dados não prevê medidas invasivas, entretanto, podem ocorrer riscos de constrangimento, desconforto, estresse e/ou indisposição dos participantes em não saber ou não desejar responder algumas perguntas realizadas. Neste caso, o pesquisador tomará todas as medidas possíveis para que o mesmo seja resolvido, parando a coleta de dados e questionando se você deseja continuar. No entanto, se você optar por desistir de participar da pesquisa, estará livre para isto a qualquer tempo, sendo sua vontade respeitada sem que haja nenhuma penalização.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimento adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Caso você tenha qualquer dúvida ou perguntas relativas ao estudo, mesmo após a assinatura do termo, você poderá contatar, inclusive a cobrar o Comitê de ética da Instituição (55 9 8454-1112) ou os pesquisadores Rodrigo de Souza Balk (55 9 9139-8758) e Tatiane Motta da Costa e Silva (55 9 9962-4563).

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade. Ao final da pesquisa você receberá o retorno dos resultados obtidos, por meio de um documento informativo, bem como, será entregue a Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana/RS, indicando os pontos relacionados a educação inclusiva que precisam ser trabalhados na forma de educação continuada com os professores da rede municipal de ensino.

Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Diante do que foi exposto, solicitamos que você participe da pesquisa “Educação inclusiva: contribuições das intervenções formativas desenvolvidas com professores do ensino fundamental em uma escola da rede municipal” assinando este termo.

Nome do Participante da Pesquisa/ ou responsável: _____

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável:_____

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data _____

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br